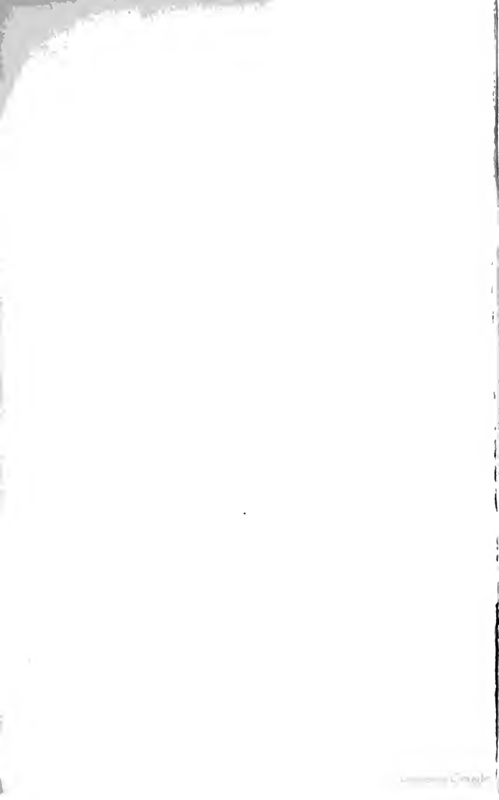
Paedagogisc...
magazin



(PAEDAGOGISCHES)



Das
Turnen der Knaben.

Von

Alfred Maul,
weil. Hofrat und Direktor der Großh. Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe.

Pädagogisches Magazin, Heft 337.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Inhalt.

I. Wesen und Zweck des Turnens.

Das Wort Turnen ward von Friedrich Ludwig Jahn dem deutschen Sprachschatz eingefügt. Er wollte damit das aus dem Griechischen stammende Fremdwort Gymnastik (von gymnos = nackt) verdrängen.[1] Es bedeutet Leibesübungen, die um ihrer selbst willen vorgenommen werden, nicht also solche leibliche Tätigkeiten, aus denen eine Berufsarbeit vollzogen werden soll, wie z. B. das Bergsteigen des Fremdenführers, das Rudern des Fährmanns u. dergl.

Die Leibesübungen bestehen in Tätigkeiten oder Bewegungen entweder des ganzen menschlichen Körpers, oder einzelner seiner Teile, der Gliedmaßen, des Rumpfes, des Kopfes. Dabei bleibt der Übende entweder an Ort und Stelle, oder er bewegt sich vom Ort und zwar auf gewöhnlichem Boden oder an festen Hindernissen (Turngeräten) hin oder auf diese hinauf oder über sie hinweg. Mitunter werden hierbei auch fremde Körper in Bewegung versetzt. Daraus ergeben sich die verschiedenen Arten und Formen der Turnübungen (Turnarten).

Die Beweggründe zur Vornahme von Leibesübungen sind sehr verschiedener Art. Manchmal führt nur die Absicht dazu, sich ein Vergnügen oder einen Zeitvertreib zu bereiten (Spazierengehen, Tanzen, Bewegungsspiele), oder der Wetteifer, es andern in gewissen Geschicklich-

---

[1] Übrigens ist das Wort Turnen selbst ein Lehnwort, dem Lateinischen (tornam) entnommen.

keiten zuvorzutun (Wettlauf, Ringkampf, sportliche Übungen). Ein Hauptanreiz zu Leibesübungen bildet aber das Streben nach leiblicher Kraft und Gewandtheit. Dies liegt zumeist dem Turnen Erwachsener in den Turnvereinen, und ganz besonders dem Schülerturnen zu Grunde. Ein ebenso bedeutsamer Beweggrund ist das Bedürfnis, sich durch Leibesübungen die zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit nötige Bewegung zu verschaffen. (Gesundheits- oder diätetisches Turnen, Zimmergymnastik.) Aber auch dann, wenn die Gesundheit bereits geschädigt ist, nimmt man oft noch gewisse Leibesübungen vor in der Erwartung, damit gewisse Krankheitserscheinungen oder Mißgestaltungen des menschlichen Körpers entfernen zu können (medizinische oder Heilgymnastik, orthopädisches Turnen). Ein andermal bezwecken die Leibesübungen nur eine Vorbereitung für gewisse Berufsarten, z. B. den Heeresdienst, für den Dienst des Feuerwehrmannes, für den Broterwerb als Zirkuskünstler, als Kunsttänzer usw. (militärische oder Wehrgymnastik, Berufsgymnastik). Endlich stellt man die Leibesübungen auch in den Dienst des Schönen, indem man damit die Wohlgestalt des menschlichen Körpers zu erhöhen oder durch schöne, ansprechende Haltungen und Bewegungen Wohlgefallen zu erreichen sucht (ästhetische Gymnastik, Schauturnen).

Soll sich nun die Schule mit den Leibesübungen ihrer Zöglinge befassen? Es sprechen zwei gewichtige Gründe dafür. Zunächst der Umstand, daß man von ihr erwartet, sie werde die ihr anvertraute Jugend möglichst gut für deren künftigen Kampf ums Dasein vorbereiten. Dazu gehören aber nicht nur geistige Kräfte, sondern auch leibliche. Die große Mehrzahl der Schulknaben, insbesondere die der Volksschulen, muß sich dereinst ihren Unterhalt durch körperliche Arbeit erwerben. Für sie ist also eine möglichst gute Ausbildung ihrer körperlichen Kräfte und Geschicklichkeiten nicht minder wert-

voll als die geistige Schulung. Aber auch solche Knaben, deren künftiger Beruf voraussichtlich keine oder nur geringe körperliche Tätigkeit von ihnen verlangt, bedürfen der leiblichen Ausbildung. Wenn diese mangelhaft ist, was nach den Erfahrungen bei den Rekrutenaushebungen weit häufiger bei den Söhnen der bessergestellten Familien als bei denen der Arbeiterklassen und des Landvolkes der Fall zu sein scheint, so werden sie für den Heeresdienst körperlich meist untauglich und können somit einer ihrer Staatsbürgerpflichten nicht nachkommen. Aber auch abgesehen davon, ist überhaupt körperliche Tüchtigkeit ein wertvolles Gut für jedermann und in allen Lagen des Lebens. Das Gleiche gilt von jenen Charaktereigenschaften wie Tatkraft, Ausdauer, Mut, Besonnenheit und Gemeinsinn, die ganz besonders durch geeignete Leibesübungen geweckt und erhöht werden können.

Wenn nun also die Schule schon aus Rücksicht auf möglichste Brauchbarkeit ihrer Zöglinge fürs Leben nicht ausschließlich deren geistige Ausbildung sondern auch ihre leibliche in die Hand nehmen sollte, so muß man sie auch aus einem andern Grunde dazu für verpflichtet erachten. Sie schädigt nämlich erfahrungsgemäß die Gesundheit sehr vieler Schulkinder dadurch, daß sie diese zu längerer Sitzarbeit, oft verbunden mit schlechter Körperhaltung und meist in verdorbener Luft, veranlaßt. Solchen Gesundheitsstörungen vorzubeugen, muß unbedingt von der Schule gefordert werden. Denn mangelhafte Gesundheit beeinträchtigt die Brauchbarkeit eines Menschen trotz seines Wissens und Könnens ebensowohl, wie es eine mangelhafte geistige und leibliche Ausbildung trotz vorhandener Gesundheit tut. Da nun der nachteilige Einfluß des Schullebens auf die Gesundheit der Schulkinder sich hauptsächlich in der Störung ihres körperlichen Wachstums, der Entwicklung von Herz und Lunge und somit des gesamten Stoffwechsels äußert, so

ergibt sich unter anderen als ein vortreffliches Gegenmittel gegen solche Störungen, wenn man die Schulkinder solche Leibesübungen vornehmen läßt, die nach Ansicht der Physiologen und Ärzte am besten geeignet sind, jene Störungen nicht nur zu beseitigen, sondern soviel als möglich die gegenteilige Wirkung herbeizuführen.

Als Hauptziel des Schulturnens ist nach dem oben Gesagten die Erziehung der Schuljugend zu leiblicher Tätigkeit anzusehen, in der körperliche Kraft und Gewandtheit mit leiblicher Gesundheit gepaart sind. Nach beiden Richtungen hin müssen also die von der Schule geforderten und geleiteten Leibesübungen wirksam sein. Von welcher Beschaffenheit, Art und Anzahl sie nun sein sollen, wieviel Zeit und was für äußere Einrichtungen dafür zu verwenden wären und wie ein zweckentsprechendes Lehrverfahren beschaffen sein sollte, mag in den folgenden Abschnitten dieses Aufsatzes erörtert werden.

II. Die geschichtliche Entwicklung des Turnens.

Leibesübungen hat wohl die Jugend bei allen Völkern und zu allen Zeiten vorgenommen. Sie sind so sehr ein Bedürfnis für den heranwachsenden Menschen, daß er nur gezwungen von der Befriedigung dieses Bedürfnisses absieht. Aber einen planmäßigen Betrieb der Leibesübungen findet man in den älteren Zeiten doch nur bei den Hellenen. Freilich war ihre Gymnastik ganz anders beschaffen als das heutige Turnen. Ihren Hauptbestandteil bildeten die natürlichen Übungen des Laufens, Springens, Werfens und Ringens. Unser heutiges Geräteturnen war den Hellenen fremd.

Ihr Beispiel blieb jahrhundertelang ohne Nachfolge. Der mönchische Geist der Erziehung im Mittelalter war sogar allen Übungen des Leibes feind. Nur das Ritter-

tum, dessen Geltung ja vielfach auf des Leibes Stärke und Geschick beruhte, pflegte aus Sorgfalt alles, was dazu nützlich erschien. Die Anstalten (Ritterakademien), in denen die adlige Jugend in den Ritterkünsten geübt wurde, haben sich sogar bis in den Anfang der neueren Zeit erhalten, also bis in eine Zeit, in der das leibliche Können nicht mehr im Kampf und Krieg so maßgebend war wie ehedem.

Vergeblich hatten im Mittelalter viele Humanisten und einsichtige Ärzte ihre Stimmen dafür erhoben, daß der geistigen Erziehung auch die leibliche zur Seite gestellt werden sollte. Alle Versuche, die in dieser Richtung in Erziehungsanstalten gemacht wurden, blieben vereinzelt und ohne Nachwirkung. Erst als *Basedow* (1723 bis 1790), ein Theologe aus Hamburg und gewesener Lehrer in einer Ritterakademie, diesen Gedanken in einer neuen Art von Erziehungsanstalt, dem Philanthropin, praktisch durchführte, war der erste Anstoß zu unserm heutigen Schulturnen gegeben. Und so ist denn auch die erste Anleitung zu einem schulgemäßen Betrieb der Leibesübungen von dem Gymnastiklehrer an einem Philanthropin, dem zu Schnepfenthal, von *Guts Muths* (1759—1839), geschrieben worden. Seine »Gymnastik für die Jugend«, 1793 erschienen, ist heute noch, was Wärme und Lebendigkeit der Darstellung betrifft, unübertroffen. Nach Guts Muths sollten die Leibesübungen eine »Arbeit im Gewande jugendlicher Freude« sein. Das sollten sie auch heute sein, aber eine wirkliche Arbeit, keine Tändelei und Spielerei, eine Arbeit, die trotz der damit verbundenen Mühe der Jugend Freude und Befriedigung gewährt. Guts Muths unterscheidet eigentliche gymnastische Übungen, Handarbeiten und Bewegungsspiele. Daneben redet er auch dem Schwimmen und Sinnesübungen das Wort. Zu den gymnastischen Übungen im engeren Sinne des Wortes zählt er außer den Übungen der hellenischen Gymnastik auch das

Klettern, Balancieren, Heben, Tragen, Tanzen und militärische Übungen. Hier sind also bereits die Anfänge des Gerätturnens zu finden.

Es wäre aber wohl ein langer Weg gewesen, den die Einführung der Leibesübungen in die Schulen und in das Volksleben hätte zurücklegen müssen, wenn diese Einführung ausschließlich eine Folge der von den Philanthropinen ausgegangenen Anregungen hätte sein müssen. Diese Anregungen haben zwar hingereicht, im Auslande, z. B. in Dänemark, zeitig Früchte zu reifen[1], aber in Deutschland bedurfte es dazu doch noch eines stärkeren Anstoßes.

Dieser Anstoß kam denn auch von seiten patriotisch gesinnter Männer, die eine Erstarkung des Volkes anstrebten, um die unleidliche Fremdherrschaft Napoleons brechen zu können. Am erfolgreichsten wirkte in dieser Richtung der märkische Pfarrerssohn *Friedrich Ludwig Jahn* (1778—1852), der von 1810 an als Lehrer am Grauen Kloster und in der Plamannschen Erziehungsanstalt die Jugend Berlins um sich zu sammeln suchte, um sie durch Leibesübungen aller Art für den erhofften Befreiungskrieg vorzubereiten. Zwar ward dieser ausgefochten, ehe die Jahnschen Bestrebungen in weiteren Kreisen Eingang gefunden hatten, aber sie hatten doch an manchen Orten festen und dauernden Bestand gefunden. So entstand daraus mit Hilfe gleichgesinnter Freunde und Schüler Jahns eine neue Art des Betriebes von Leibesübungen, die auch von dem den Fremdwörtern abholden Jahn einen neuen Namen: Das Turnen, erhielten. Dieses Turnen fand im ersten Jahrzehnt seines Bestehens seine Anhänger vorzugsweise in der akademischen Welt und den andern gebildeten Ständen. Erst nach einer schweren Probe seiner Lebensfähigkeit verbreitete es sich auch in den übrigen Ständen und ist heute ein Gemeingut des ganzen Volkes, wenn auch mehr in dessen unteren Schichten als in den oberen geworden.

Mit den Schulen stand das Jahnsche Turnen in keinem Zusammenhang. Schüler wie Nichtschüler, alt und jung konnten daran teilnehmen; die Zahl der Teilnehmer war unbeschränkt. Es war auf Freiwilligkeit gegründet und nahm demgemäß die Form der Vereinstätigkeit an. Der Betrieb des Jahnschen Turnens war in der Hauptsache das sogenannte Riegenturnen, wobei kleinere Abteilungen unter Leitung von Vorturnern sich übten. Den Übungsstoff in diesem Turnen bildeten alle bekannten Leibesübungen, unter denen allmählich die Gerätübungen in einem früher unbekannten Umfange in den Vordergrund traten. Sie sind dadurch zu einer der am meisten in die Augen fallenden Eigentümlichkeiten des deutschen Turnens geworden.

Aus dem politischen Ursprung des deutschen Turnens erklärt sich leicht die anfängliche Neigung der Turner zu politischem Tun. Diese ward zweimal die Ursache, daß das Turnen an den Rand des Verderbens kam, das erste Mal schon zu Lebzeiten Jahns. Die Schwärmerei Jahns nnd seiner Jünger für die deutsche Einheit, die sich in verschiedenen, den Regierungen bedenklich erscheinenden Kundgebungen äußerte, führte zur Verhaftung Jahns nnd zur Schließung der Turnplätze. Dies geschah 1819. Während Jahn 1824 wieder frei wurde, dauerte die »Turnsperre« in Preußen bis zum Jahre 1842. In diesem Jahre ward der Bann, der auf dem Turnen geruht hatte, durch die vielgenannte Kabinettsordre des preußischen Königs Friedrich Wilhelm IV. vom 6. Juni gehoben, denn damit wurden »die Leibesübungen als ein notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung« anerkannt.

Zunächst war man freilich nur darauf bedacht, das Turnen in die höheren Schulen Preußens einzuführen. Dies ging aber nicht so schnell. Es fehlte vor allem an geeigneten Lehrkräften und Einrichtungen. Leichter als diese Dinge war der geeignete Übungsstoff für das Schul-

turnen zu finden. Zwar die Übungen des Jahnschen Turnens waren dafür vielfach nicht geeignet. Sie waren großenteils Kraftübungen und zu schwierig für die jüngeren Schüler. Auch eignete sich für diese die Jahnsche Methode des Riegenturnens nicht oder nur sehr wenig. Es war aber bereits gegen das Ende der Turnsperre ein glücklicher Versuch gemacht worden, den Turnstoff für den Gebrauch in Schulen zu sichten und zu vervollständigen. Dieser Versuch ward mit Erfolg zuerst in der Schweiz gemacht.

Schon *Pestalozzi* hatte 1807 versucht, eine Elementargymnastik aufzustellen, und in seiner Erziehungsanstalt in Iferten methodische Gelenkübungen eingeführt. Und was den Schulturnbetrieb anlangt, so hatte bereits ein Jünger Jahns, der Seminarlehrer Dr. *Harnisch* (1787 bis 1864) in Breslau 1819 sich für die Erhebung des Turnens zu einem Unterrichtsfach und für das Klassenturnen gegenüber dem Jahnschen Massenturnen ausgesprochen. Dennoch ward da, wo in außerpreußischen Schulen trotz der Turnsperre weiter geturnt, oder wo dies Turnen infolge der Streitschrift des Dr. *Lorinser* in Oppeln »Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen« (1836) wieder eingeführt wurde, das Schulturnen doch mehr oder weniger nur ein Nachbild des Jahnschen Turnens. Dessen Um- und Ausgestaltung zu einem schulgerechten Unterrichtsfach gelang erst dem hessischen Pfarrerssohn *Adolf Spieß* (1810—1858), nachdem er 1833 eine Stelle als Geschichts-, Gesang- und Turnlehrer in Burgdorf in der Schweiz angenommen hatte. Durch seine Erschließung des Gebietes der Ordnungs-, Frei- und Gemeinübungen an den Geräten, durch seine »Gedanken über die Einordnung des Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung« (1842), worin er das Turnen in Klassen statt in Riegen, und von Lehrern statt von Vorturnern geleitet verlangte, ist Spieß der eigentliche Schöpfer des deutschen Schulturnens geworden. Er machte auch den Versuch, ein

wissenschaftliches System der Leibesübungen in seinem Buche »Lehre der Turnkunst« (1840—1846) aufzustellen. Darin hat er alle Bewegungsmöglichkeiten des menschlichen Körpers im Zustande des Stemmens oder Hangens aufgezählt. Sie finden sich geordnet im 1. Teil als »Freiübungen«, im 2. Teil als »Hangübungen«, im 3. Teil als »Stemmübungen«, im 4. Teil als »Gemeinübungen«. Diese trockne Aufzählung aller Bewegungsmöglichkeiten hat vielen eine falsche Meinung von der Spießschen Turnweise beigebracht. Spieß wollte mit seiner Turnlehre nur klar darüber werden, was gemacht werden konnte, war aber weit davon entfernt, alles Mögliche auch für notwendig, ja für nützlich zu halten. Schon sein »Turnbuch für Schulen« (2 Teile, 1847, 1851), mehr noch seine eigene ausgezeichnete Unterrichtsführung bewiesen, daß er bemüht war, das Wesentliche von dem Überflüssigen zu sondern. Wenn er dabei nicht immer das Richtige traf und die Sonderung nicht völlig durchgeführt hat, so lag die Ursache zumeist nur in dem geringen Umfange der Erfahrungen, die Spieß in dem erst von ihm neu gegründeten Betriebe des Turnunterrichtes sammeln konnte. Auch waren zu seiner Zeit die grundlegenden Untersuchungen über die Wirkungen der Leibesübungen auf den menschlichen Körper noch nicht in dem Maße vorgelegen, wie dies heutzutage der Fall ist. Aus dem gleichen Grunde ist es Spieß auch nicht gelungen, den Übungsstoff methodisch so zu gliedern, daß jeder Schulklasse ihr besonderes Turnziel gegeben wäre, und außerdem deutlich das auseinanderzuhalten, was nur für Knaben oder nur für Mädchen sich eignet. Ist man doch selbst heutzutage über diese Fragen noch sehr verschiedener Meinung! Aber Spieß hat doch von allen dem den Anfang gemacht: Er hat eine bis jetzt noch nicht überholte klare Übersicht über die Bewegungsmöglichkeiten des Menschen gegeben. Er hat den von Jahn und seinen Jüngern zusammengetragenen Turnstoff

der jugendlichen Leistungsfähigkeit angepaßt, ihn dieser entsprechend erweitert und somit erst ein für die Schulen beider Geschlechter nicht nur brauchbares sondern auch vorläufig ausreichendes Übungsgebiet erschlossen. Er hat ferner für das Turnen eine Unterrichtsmethode geschaffen, wie sie bis jetzt noch niemand brauchbarer und entwicklungsfähiger gezeigt hat. Er hat also für eine neue Seite der Jugenderziehung neue Formen gefunden, die, wenn auch nicht ausgereift und vollendet, so doch in bahnbrechenden Anfängen von ihm gegeben worden waren, und er hat damit die Wege gewiesen, die seine Nachfolger zu gehen hatten, um das von ihm groß angelegte Erziehungswerk zu einer größeren Vollkommenheit zu bringen. Mit vollem Recht darf man daher Adolf Spieß den Begründer und Schöpfer des heutigen deutschen Schulturnens der Knaben wie der Mädchen nennen.

Mißverständnisse und Kleben am Hergebrachten waren Schuld, daß der Spießsche Turnbetrieb nur langsam in Deutschland Eingang fand. Auch heute noch, wo doch seine Zweckmäßigkeit hinreichend erprobt ist, hat er seine Gegner. Diese haben ihn wohl nie aus eigener Anschauung oder nur aus verunglückten Nachahmungen kennen gelernt.

Als die preußische Unterrichtsverwaltung infolge der Kabinettsordre vom 6. Juni 1842 das Schulturnen in Preußen organisieren wollte, hatte sie die Wahl, Adolf Spieß oder einen Vertreter der Jahnschen Turnweise mit dieser Organisation zu betrauen. Leider tat sie das Letztere und berief 1843 den Lieblingsschüler Jahns, den Münchner Literaturprofessor *Maßmann* (1797 bis 1874) als Leiter des Turnwesens nach Berlin. Dieser führte sofort das Jahnsche Turnen in den höheren Schulen Preußens ein, machte aber damit schon nach einem halben Jahrzehnt einen kläglichen Fehlschlag.

Nun folgte ein zweiter Mißgriff der preußischen

Unterrichtsverwaltung. Statt jetzt nach dem verunglückten Versuch mit dem Jahnschen Turnen die Leitung des Schulturnens in die bewährten Hände Spießens zu legen, machte man im Verein mit der Militärverwaltung den Versuch, die schwedische Gymnastik in Staat und Schule einzuführen. An die Spitze der für Militär und Zivil neugegründeten Zentralturnanstalt zu Berlin stellte man (1851) den begeisterten Anhänger der schwedischen Turnschule, den Hauptmann *Hugo Rothstein* (1810—1865). Aber schon von vornherein ward Zwiespalt in die Wirksamkeit der neuen Anstalt dadurch gebracht, daß man zu Hilfslehrern der Zivilabteilung zwei Anhänger des deutschen Turnens wählte. Noch größer ward der Zwiespalt durch das schroffe Auftreten Rothsteins gegen das deutsche Turnen. Es entstand daraus zunächst der sogenannte »Barrenstreit«, der mit die Veranlassung zu Rothsteins Rücktritt im Anfang der sechsziger Jahre wurde. Damit war zugleich dem Eindringen der schwedischen Gymnastik in die deutschen Schulen vorläufig ein Riegel vorgeschoben.

Die schwedische Gymnastik ist ungefähr in derselben Zeit entstanden wie das *Jahn*schen Turnen. Sie ist wie dieses von einem Pfarrerssohn und Theologen ins Leben gerufen worden, von *Pehr Henrik Ling* (1776 bis 1859), dessen Werdegang überdies einige Ähnlichkeit mit dem von Jahn aufweist. Sehr verschieden sind aber die Grundlagen ihrer Schöpfungen. Während Jahn und Spieß der Formenfülle ihres Turnens keine Schranken setzen, wollte Ling nur Übungen von deutlich erkennbarem physiologischen Werte vorgenommen haben. Sein Übungssystem leistet daher für heilgymnastische Zwecke vortreffliches. Man kann es füglich auch ein orthopädisches Turnen nennen, da es hauptsächlich auf Stärkung der Rücken- und Nackenmuskeln und auf Erzielung einer geraden Körperhaltung bedacht ist. Seinen Vorzügen stehen aber Mängel gegenüber, die es nur zum kleineren



Teil für unser Schulturnen brauchbar erscheinen lassen. Diese Mängel sind vornehmlich eine allzugroße Beschränktheit des Übungsstoffes, die Eintönigkeit im Turnbetrieb zur Folge hat, ferner die vorwiegende Betonung der der jugendlichen Bewegungslust so wenig entsprechenden langsamen Ausführung der Übungen, die geringe Zahl der Gewandtheits- und Geschicklichkeitsübungen namentlich an den Geräten, das Fehlen der für Stärkung von Herz und Lunge ausgiebigeren Übungen, sowie der Bewegungsspiele. Die letzteren haben erst neuerdings infolge der von Deutschland ausgehenden Anregung Eingang in Schweden gefunden.

Daß das Gute, was der schwedischen Gymnastik eigen ist, nicht früher bei uns Eingang fand, lag wohl großenteils in der Erreguug der Gemüter, die der Streit zwischen den Anhängern des schwedischen und des deutschen Turnens hervorgerufen hatte. Jetzt freilich, wo man immer deutlicher erkennt, daß auch im deutschen Schulturnen mancherlei und manchenorts Mängel zu finden sind, ist man eher geneigt, dem schwedischen Turnen die ihm gebührende Würdigung zu Teil werden zu lassen. Aber auch jetzt wird man durch dieses nicht das bewährte Gute, daß sich in unserm deutschen Schulturnen findet, verdrängen lassen.

Nach Rothsteins Rücktritt von der Leitung der Zentralturnanstalt (1863) war die technische Leitung der Gerätabteilung dieser Anstalt ganz in die Hände des schon 1860 an die Anstalt berufenen Dr. *Carl Euler* (1828 bis 1901) übergegangen. Dieser ward denn auch bei der Umwandlung der Zivilabteilung der Anstallt in eine selbständige Turnlehrerbildungsanstalt (1877), deren erster Unterrichtsdirigent und blieb dies bis zu seinem Tode 1901. Trotz der zahlreichen Kurse, die Euler zwecks Ausbildung von Turnlehrern und -lehrerinnen abhielt und trotz seiner umfangreichen literarischen Tätigkeit ist es

ihm nicht gelungen, das preußische Schulturnen einheitlich und allseitig befriedigend zu gestalten.

Zum Teil lag dies an der Art der Ausbildung von Turnlehrern in Preußen. Dafür wurden, wie auch heute noch, dort sowohl wie in andern deutschen Staaten, besondere Turnkurse abgehalten. Aber sie waren nicht im stande, die nötige Anzahl gut vorgebildeter Turnlehrer zu liefern. Selbst dann nicht, als man solche Kurse nicht nur in Berlin, sondern auch in andern preußischen Staaten abhalten ließ. Diesen Kursen fehlte ohnehin jede einheitliche Gestaltung (vergl. das Buch von Dr. Neuendorff: »Die Turnlehrer in den höheren Lehranstalten Preußens und der Geist des Turnlehramtes«, 1905). Die infolge des Mangels an gut ausgebildeten Turnlehrern notwendig gewordene Verwendung anderweitiger Lehrkräfte für den Turnunterricht beeinträchtigte dessen Gleichmäßigkeit und Erfolge ungemein. Die Übertragung des Turnunterrichts an unkundige Lehrer muß überhaupt als der größte Mißstand in unserm heutigen Schulturnen bezeichnet werden.

Dazu kommt, daß es in Preußen den höheren Schulen an einem amtlichen Leitfaden und einem einheitlichen Lehrplan für das Turnen fehlt. Für die preußischen Volksschulen besteht ein solcher Leitfaden seit 1868, neu aufgelegt 1895. Nur in größeren Städten, wo besondere Oberturnlehrer oder Turninspektoren angestellt sind, hat man eine gewisse Einheitlichkeit im Turnen durch Aufstellung von Klassenzielen anzustreben gesucht, aber diese Lehrpläne sind je nach ihren Verfassern oft unter sich grundverschieden. Daß aber da, wo es gänzlich an solchen Wegweisern für das Turnen fehlt, dieses in unkundigen Händen zu keinerlei befriedigenden Ergebnissen gelangen konnte, liegt auf der Hand.

Man hat in Preußen den mangelhaften Zuständen im Turnen der höheren Lehranstalten durch Einführung einer dritten wöchentlichen Turnstunde für jede Klasse ab-

zuhelfen gesucht, vielfach ohne Erfolg, zum Teil sogar mit Beeinträchtigung des Erfolges, weil mit der größeren Turnzeit nicht auch die dadurch notwendig gewordene Vergrößerung in Zahl guter Turnlehrer und der Turnräume gewonnen werden konnte.

In dem Mangel an genügenden Turnräumen liegt eine weitere Ursache des manchenorts so unbefriedigenden Zustandes des Schulturnens. Zwar ist die Zahl der Turnsäle mit der Zeit sehr gewachsen, aber man macht die Turnsäle auch heute noch zu oft nicht so, daß sie allen gesundheitlichen Anforderungen an Größe, Licht, Luft, Reinigung und Heizung entsprechen. Überdies ist ihre Zahl immer noch nicht ausreichend. Noch schädlicher wirkt der so häufige Mangel an Turn- und Spielplätzen im Freien, und es muß infolge dessen das Schulturnen jahraus jahrein in dumpfige, staubige Turnsäle eingepfercht werden.

Die wachsende Unzufriedenheit mit den Mißständen, die im Schulturnen zutage traten, erzeugten endlich mit Beginn der achtziger Jahre eine neue Bewegung auf dem Gebiete der leiblichen Erziehung der Schuljugend. Den Anstoß dazu gab eine Streitschrift des Amtsrichters *Hartwich* in Düsseldorf »Woran wir leiden« (1881), der 1882 der sogenannte »Spielerlaß« des preußischen Unterrichtsministers *von Goßler* folgte. Von diesen beiden Seiten wurde mit großem Nachdruck die möglichste Verlegung der Leibesübungen in das Freie und namentlich ein umfassender Betrieb der vielfach ganz in Vergessenheit geratenen Bewegungsspiele gefordert. Dies gab die Veranlassung zu einer verhältnismäßig rasch anwachsenden Spielbewegung, die, zunächst von Görlitz aus wesentlich gefördert, endlich im Jahre 1891 eine wirksame Gestalt und feste Organisation erhielt durch die Gründung eines Zentral-Ausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland. An der Spitze dieses Ausschusses stehen noch heute der preußische

Landtagsabgeordnete *E. von Schenkendorff* (geb. 1837) und der Sanitätsrat Prof. Dr. med. *Ferd. Aug. Schmidt* (geb. 1852) in Bonn. Unter Führung dieser für die gemeinsamen Ziele unermüdlich tätigen Männer wurde vom Zentralausschuß die Sache der Bewegungsspiele und der Leibesübungen im Freien auf das wirksamste gefördert durch Abfassnng einer Reihe diesbezüglicher Schriften, durch Veranstaltungen von Kursen zur Ausbildung von Spielleitern (»Spielkursen«), durch öffentliche Vorträge, Abhaltung von Kongressen, überhaupt durch eine in jeder Richtung lebhafte und ausgiebige Agitation. Die dadurch erzeugte Bewegung in den Kreisen der Schul- und Turnfreunde hat nach zwei Richtungen hin Gutes gebracht.

Zunächst hat sie die Durchführung der Forderungen des Goßlerschen Spielerlasses aufs wirksamste unterstützt, die Pflege der Bewegungsspiele, wo dies nur möglich war, ins Leben gerufen und die Anregung zur Herstellung einer Menge neuer Spielplätze in den Städten gegeben. Leider hat der Übereifer mancher Spielfreunde anfangs den Anschein erweckt, als ob die Spielbewegung sich auf Unkosten des herkömmlichen Schulturnens ausbreiten wolle, und dadurch eine gewisse Mißstimmung in manchen turnerischen Kreisen erzeugt. Aber mit der Zeit scheint doch die Überzeugung fast überall durchgedrungen zu sein, daß das eigentliche Turnen in Frei- und Gerätübungen einerseits und das Bewegungsspiel andrerseits sich gegenseitig ergänzen müssen und notwendige Bestandteile einer allseitigen Leibeserziehung der Schuljugend sind.

Das zweite Gute, das wir der Spielbewegung verdanken, ist die mehr und mehr wachsende Bemühung, die rein pädagogische Gymnastik mit der hygienischen in geeignete Verbindung zu bringen, d. h. die leibliche Erziehung der Schuljugend so zu gestalten, daß sie gleichermaßen deren Geschicklichkeit wie deren Gesundheit zugute kommt. Dies Ziel hatten zwar bereits die



im Auge gehabt, die von Anfang an der Einführung des Turnes in die Schule das Wort geredet hatten, aber man wußte früher von dem Verhältnis der Leibesübungen zur Gesundheit nicht viel mehr, als daß Bewegung und Körperübung gesund sei. Inwiefern und inwieweit dies der Fall ist, darüber erhielt man erst durch die darauf bezüglichen neueren Forschungen in- und ausländischer Gelehrten, Physiologen und Ärzte, sowie besonders durch einschlägige Schriften von Professor Zander in Königsberg, von Dr. F. A. Schmidt in Bonn u. a. näheren Aufschluß. Da nun von vornherein die Spielbewegung auf erhöhte Förderung der Gesundheit der Jugend abzielte, so ist begreiflich, daß die Führer dieser Bewegung aus den Ergebnissen der eben erwähnten Forschungen ihre Folgerungen zogen und sich nicht mehr mit der Förderung und Ausbreitung des Bewegungsspieles begnügten, sondern mit der Zeit sich auch bemühten, alle anderen Fragen der leiblichen Ertüchtigung der Jugend in den Bereich ihrer Bestrebungen hineinzuziehen.

Am hervorragendsten und bedeutsamsten war in dieser Richtung der zweite Vorsitzende des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele, der Sanitätsrat Professor Dr. *F. A. Schmidt* tätig. Mit allem Nachdruck hat er auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Turnübungen auch auf ihren physiologischen Wert hin zu prüfen und jedem Lebensalter nur diejenigen Übungen zuzuweisen, die seinen Bewegungsbedürfnissen am besten entsprechen. Nach seiner Meinung soll das Turnen nicht nur die Nerven und Muskeln stärken und die Jugend zur Gewandtheit (»Ökonomie der Kräfte«) erziehen, sondern auch die inneren Organe, Lunge und Herz, kräftigen. Er redet daher dem Betriebe der natürlichen Übungen des Gehens, Laufens, Springens, Steigens, Werfens usw. sowie den Bewegungsspielen eifrig das Wort, ohne dabei den Wert der deutschen Frei- und Gerätübungen, für das reifere Alter wenigstens, zu verkennen. Der Spieß-

schen, auf die Beweglichkeit der einzelnen Körperteile gegründeten Gruppierung der Turnübungen in Hang- und in Stemmübungen stellte er die Einteilung der Leibesübungen in Kraft- und Geschicklichkeitsübungen einerseits und in Schnelligkeits- und Dauerübungen andrerseits gegenüber, wobei freilich eine feste Abgrenzung der einzelnen Übungsgruppen zu vermissen ist. Seine Ansichten und Untersuchungen in den angegebenen Richtungen hat Schmidt ausführlicher besprochen in den vortrefflichen, dem Studium der Turnlehrer dringend zu empfehlenden Schriften: »Die Leibesübungen nach ihrem körperlichen Übungswert dargestellt« (1893); »Unser Körper« (2. Aufl., 1903); »Physiologie der Leibesübungen« (1905). Kann man auch nicht mit allen Folgerungen und Forderungen übereinstimmen, zu denen Schmidt auf Grund seiner Untersuchungen gelangt, so sind doch die meisten davon und gerade die wichtigeren im Einklang mit den Erfahrungen, die andere in einer langjährigen Praxis des Schulturnens gemacht haben. Und ist auch dem Verfasser jener Schriften oft genug anzumerken, daß er kein Schulmann ist und die unabweislichen Bedingungen eines methodisch geregelten Massenunterrichts im Turnen, wie er nun einmal unter den heutigen Schulverhältnissen unvermeidlich ist, nicht genügend kennt, so ist gleichwohl F. A. Schmidt als der Begründer oder doch als der hervorragendste Vertreter der »hygienischen Schul-Gymnastik« anzusehen und auf diesem Gebiete von derselben Bedeutung wie Adolf Spieß auf dem Gebiet der pädagogischen Gymnastik.

Es steht zu hoffen, daß die beiden Richtungen im Schulturnen, die neuere mehr auf Förderung der Gesundheit gerichtete, und die ältere, mehr die erziehliche Aufgabe des Turnunterrichtes betonende, mit der Zeit den nötigen Ausgleich finden werden. Die Versammlungen der seit 1894 in einen Verein zusammengetretenen

Deutschen Turnlehrer werden hoffentlich bald dazu führen.

Neben der Turnlehrerbildungsanstalt in Berlin, der von 1901—1905 die Unterrichtsdirigenten Professor *G. Eckler* (1832—1907) und Schulrat Dr. *Küppers* (geb. 1840) vorstanden, und die 1905 einen neuen Direktor, den seitherigen Realschuldirektor Dr. *Diebow* (geb. 1861) erhielt, bestehen noch Turnlehrerbildungsanstalten in Dresden, Stuttgart, Karlsruhe und München.

Die Turnlehrerbildungsanstalt in Dresden trat schon 1850, also vor der Berliner Anstalt, ins Leben. Ihr erster Direktor war Dr. *Moritz Kloß* (1818—1881), ein fruchtbarer Turnschriftsteller und tüchtiger Lehrer, der besonders im Mädchenturnen bedeutendes leistete. Sein Nachfolger war von 1881 an *Woldemar Bier* (1840 bis 1905), dem 1905 der Seminarlehrer *Frohberg* folgte.

Neben Kloß in Dresden ist noch *J. C. Lion* (1829 bis 1902) der Direktor des städtischen Schulturnens in Leipzig von 1862—1901, hervorzuheben. Er war einer der bedeutendsten Turnschriftsteller und Sachkenner. Ihm verdanken viele tüchtige Turnlehrer ihre Ausbildung; auch das Vereinsturnen hat durch ihn wesentliche Förderung erfahren.

An der Spitze der 1862 eröffneten Turnlehrerbildungsanstalt in Stuttgart stand Professor Dr. *Heinrich Otto Jäger* (geb. 1828) bis 1890. Er wählte für die Schulen gleich Spieß die Form des Klassenturnens, ging aber im übrigen seine eigenen Wege. Sein Vorbild war die hellenische Gymnastik. Er legte darum das Hauptgewicht auf die natürlichen Übungen des Gehens, Laufens usw. Die Gerätübungen traten bei ihm in den Hintergrund. Ein großes Verdienst erwarb sich Jäger durch die Einführung der Übungen mit dem Eisenstab in den Turnbetrieb. Sein Nachfolger ist Professor *Fr. Keßler* (geb. 1854). Beide Männer haben das württembergische Schulturnen einheitlich und wirkungsvoll gestaltet: Keßler hat sich auch um das Vereinsturnen wesentliche Verdienste

erworben und dem Mädchenturnen in Württemberg freie Bahn geschaffen.

Die badische Turnlehrerbildungsanstalt wurde im November 1869 eröffnet. Ihr Direktor war und ist noch jetzt *Alfred Maul*[1]) aus Michelstadt im Odenwald. Er war Spießens Schüler und baute das badische Schulturnen nach Spießschen Grundsätzen auf. In der Erkenntnis, daß nicht alle Aufgaben einer vollständigen Leibeszucht in der dem Schulturnen eingeräumten Zeit von nur zwei wöchentlichen Turnstunden in jeder Klasse gelöst werden können, suchte er diese kurze Zeit wenigstens für die Erziehung der Schüler zu Kraft und Gewandtheit möglichst auszunützen, was er teils durch Beschränkung des Übungsstoffes, teils durch eine möglichst wirksame Unterrichtsmethode zu erreichen sich bemühte. In diesem Bestreben wurde er durch seinen außerordentlich tüchtigen Assistenten A. Leonhardt seit 22 Jahren aufs wirksamste unterstützt.

Im Jahre 1872 erstand in München die Königl. bayerische Zentral-Turnlehrerbildungsanstalt, die bis 1904 von Rat *G. Weber* (geb. 1834) geleitet wurde. Sein Nachfolger ist ebenfalls ein Schüler Mauls, Dr. Henrich.

Die Ausbildung von Turnlehrern in Hessen-Darmstadt ward 1875 dem Turninspektor *Ferd. Marx* übertragen. Sein Nachfolger seit 1898 ist *E. Schmuck.*

Die aus der Schule entlassene Jugend kann ihre weitere turnerische Ausbildung in den zahlreich vorhandenen akademischen und bürgerlichen Turnvereinen suchen und finden. Die große Mehrzahl der deutschen Turnvereine hat sich 1868 zu einem Verbande, genannt die »Deutsche Turnerschaft«, zusammengeschlossen. Um deren Gestaltung und Gedeihen hat seit ihrem Bestehen

[1]) Hofrat *A. Maul* starb unerwartet am 12. Okt. 1907 infolge einer Herzlähmung, nachdem er eben obenstehenden Artikel fertig gestellt hatte. Zu seinem Nachfolger wurde ein Schüler Mauls, Dr. *Friedrich Rösch*, berufen.

ihr jetziger Vorsitzender, Dr. med. *Ferd. Goetz* aus Lindenau das meiste Verdienst. Sie besteht zur Zeit aus über 7700 Vereinen mit 800000 Mitgliedern.

III. Die Turnübungen.

Es ist jetzt allgemein gebräuchlich, die Turnübungen zu unterscheiden als: Ordnungs-, Frei-, Gerät-, volkstümliche (besser: natürliche) Übungen und Turnspiele.

Die Ordnungsübungen, von A. Spieß so genannt, sind Übungen, wobei es sich in der Hauptsache um Herstellung einer gewissen Ordnung in der Aufstellung einer an Ort bleibenden oder sich fort bewegenden Mehrzahl von Turnern handelt. Sie sind zum Teil ein unentbehrliches Hilfsmittel zur geordneten Lenkung größerer Mengen von Turnern z. B. von Turnklassen.

Die Freiübungen, eine Bezeichnung, die ebenfalls von Spieß stammt, sind Übungen, die frei von künstlichen Vorrichtungen auf gewöhnlichem Boden vorgenommen werden können. Werden dabei die Hände mit leichteren Handgeräten belastet, so nennt man diese Übungen: Stab-, oder Hantel- oder Keulenübungen usw.

Die Gerätübungen werden an feststehenden oder doch an einem Punkte befestigten Geräten ausgeführt. Je nachdem dabei die Stütz- oder die Hang- oder die Springtätigkeit oder das Gleichgewichterhalten vorwaltet, unterscheidet man Stütz-, Hang-, Spring-, Schwebegeräte. Die Zahl der üblichen Turngeräte ist ziemlich groß. Die gebräuchlichsten darunter sind Reck, Barren, Pferd, Bock, Springpfeiler, Leitern, Schaukel- und Klettergeräte. In Schweden hat man eigentümliche Turngeräte: Die Lattenwand (Ribbstol), die senkrechte und die wagerechte Gitter-(Schlupf-)Leiter, den Querbaum, die Langbank; daneben noch Kletter- und Springgeräte.

Die sogenannten volkstümlichen Übungen sind

nichts anderes als die natürlichen Übungen im Gehen, Laufen, Springen, Ringen, Werfen, Steigen, Klettern u. dergl.

Bei den Freiübungen sind nach A. Spieß zu unterscheiden: Freiübungen erster und zweiter Ordnung. Bei jenen berühren nur die Füße den Fußboden, bei diesen auch andere Körperteile, wie z. B. beim Sitzen, Knien, Liegen, Liegestütz, Handstehen, Kopfstehen. Für das Schulturnen sind jene von größerer Bedeutung als diese. Es bilden namentlich die verschiedenen Arten von Stellungen (Grund-, Schritt-, Kniebeug-, Ausfallstellungen) und deren Wechsel untereinander sowie die den Stellungen zugeordneten Bein-, Arm- und Rumpfbewegungen den Hauptübungsstoff dieser Art.

Von den mannigfaltigen Übungen im Gehen eignen sich für das Knabenturnen in dem knappen Rahmen der wöchentlichen 2 oder 3 Turnstunden nur das an bestimmte Vorschriften gebundene Gehen in Form des Marschierens. Die Übung im gewöhnlichen Gehen ist mehr Gegenstand der Turnmärsche und Wanderungen.

Das für die Stärkung der inneren Organe so wichtige Laufen wird besonders in der Form des Dauer- und des Schnelllaufes angewendet. Es gehört ins Freie verlegt und nur dann in Turnsälen vorgenommen, wenn diese staubfrei sind, hier besonders als Wechselübung mit dem Marsch verbunden.

Das Springen wird in mannigfachen Formen geübt: als Freiübung ohne oder mit Belastung der Hände durch Stäbe oder Hantel, als Freisprung über eine Schnur oder in die Weite oder in die Tiefe, als Gerätsprung (»gemischter Sprung«) mit Springstäben oder über feste Geräte wie Pferd, Bock, Sprungkasten, Barren, niedres Reck oder Stemmbalken usw.

Weitere Übungen, die aus dem Stande auf dem gewöhnlichen Boden gemacht werden, sind das Werfen, das Gewichtheben, das Ringen und Fechten.



Das Werfen erfolgt gewöhnlich mit Bällen (Fangball, Schleuderball) oder mit Stäben, Geren oder Lanzen, oder mit dem Diskus oder in Form des Stein- oder Kugelstoßens. Hierher ist auch das Schneeballwerfen zu zählen.

Das Gewichtheben und Hantelstemmen wird mit eisernen Gewichten oder mit schweren Steinen ausgeführt.

Das Ringen mit einem oder mehreren Gegnern findet in verschiedenen Formen statt, teils mit, teils ohne Anwendung von Geräten, wie z. B. beim eigentlichen Ringen um den Untergriff oder um den Gegner zu werfen, oder beim Tauziehen, beim Stabschieben, beim Hinkkampf usw.

Das Fechten geschieht als Hieb- oder Stoßfechten, mit dem Fechtgewehr usw.

Die bisher genannten Übungen werden von Spieß als Stemmübungen bezeichnet, bei denen vorzugsweise die Stemmmuskeln des Körpers tätig sind.

Zu diesen zählen ferner die Stützübungen an Geräten, namentlich am Barren und am Pferd, aber auch am Stemmbalken, am Reck und an den Schaukelringen. Der Stütz tritt dabei auf als Streck- oder als Knickstütz der Arme, als Liegestütz oder auch als Unterarmstütz oder als Stütz mit umgekehrter Körperhaltung (die Beine nach oben: Schulterstand, Handstand). Auch hierbei sind die Übungsformen ähnlich wie bei den Freiübungen: das Verharren im Stütz an Ort oder mit Fortbewegung (Stützeln, Stützhüpfen), der Übergang von einer Stützart in eine andere oder in den Sitz, mit zugeordneten Bewegungen des Körpers oder einzelner seiner Teile, wozu noch das pendelartige Schwingen des Körpers (Stützschwingen) hinzukommt.

Ein weiterer Gegenstand des eigentlichen Turnens im engeren Sinne des Wortes sind die Hangübungen an Geräten. Bei diesen wird, wie oben erwähnt, nach

A. Spieß der Körper vorzugsweise durch die Tätigkeit der Beugemuskeln gehalten oder bewegt. Die wichtigsten Hangarten sind: Liegehang, Hangstand, Streckhang, Beugehang, Unter- und Oberarmhang, Knieliege- und Kniehang. Die Übungsformen sind ähnlicher Art wie bei den Stützübungen (Dauerhang, Hangeln, Hangzucken, Hangschwingen). Die wichtigsten Geräte dafür sind: Reck, wagerechte und schräge Leitern, senkrechte oder schräge Stangen oder Taue, Schaukelringe.

Einen weiteren Bestandteil des eigentlichen Turnens bilden die aus Hangen und Stemmen gemischten Übungen, wobei beides entweder gleichzeitig oder nacheinander stattfindet. Hierher gehört das Klettern an Stangen oder Tauen, die Rundlaufübungen, viele Übungen am Reck, am Barren, an den Schaukelringen u. a. m.

Zu den wertvollsten Leibesübungen gehören ferner die Bewegungsspiele, namentlich wenn sie im Freien betrieben werden. Je nach ihren auffälligsten Merkmalen unterscheidet man Lauf-, Ball-, Plumpsackspiele usw. Neuerdings bezeichnet man solche Spiele, bei denen sich zwei Parteien bekämpfen, als Kampfspiele, die andern als Neck- oder Scherzspiele.

Zu den bisher genannten Leibesübungen kommen nun noch solche, die sich nicht in dem Rahmen der gewöhnlichen Schulturnstunden oder nicht auf den Schulturnstätten ausführen lassen. Dazu gehören größere Wanderungen oder Turnmärsche, Schwimmen, Eislaufen, Rudern, Bergsteigen usw. Für diese gesunden und körperbildenden Übungen, wie auch für die Bewegungsspiele größerer Scharen sind, wie schon gesagt, neben den gewöhnlichen Turnstunden besondere Zeiten anzusetzen und besondere Einrichtungen zu treffen.

Betrachtet man die genannten Leibesübungen vom physiologischen Standpunkte aus, wie Dr. F. A. Schmidt es tut (siehe seine Physiologie der Leibesübungen, S. 136 u. f.), so lassen sie sich nach ihm, wie oben



schon erwähnt wurde, in folgender Weise unterscheiden:

1. Allgemeine Kraftübungen, wozu F. A. Schmidt das Ringen, Hantelstemmen und das Heben schwerer Gewichte zählt. »Diese Übungen«, sagt er, »verlangen maximale Betätigung großer Muskelbezirke, unter Anstrengung, welche sich mit dem Akt der Pression verbindet.«

2. Lokalisierte Kraftübungen und Geschicklichkeitsübungen. »Sie bilden den hauptsächlichsten Übungsstoff der verschiedenen Systeme der Schulgymnastik« (Frei-, Gerätübungen). Wenn auch zwischen diesen Übungsgruppen eine feste Grenze nicht zu ziehen ist, so kommt es doch bei den lokalisierten Kraftübungen mehr darauf an, einzelne kleinere Muskelbezirke zu starker, selbst zur Höchstbetätigung zu bringen und dadurch besonders zu üben und zu kräftigen. Die Geschicklichkeitsübungen haben dagegen vor allem die Übung der koordinierenden Hirn- und Nerventätigkeit zum Ziele. Dabei werden allerdings auch einzelne Muskeln stärker betätigt, zahlreiche Muskeln aber nur in mäßigem oder geringem Grade zu wohlabgewogener Mitarbeit bei der Lösung besonderer schwieriger Bewegungsaufgaben herangezogen.«

3. Schnelligkeits- und Dauerübungen. Zu diesen zählt F. A. Schmidt Gehen, Marschieren, Laufen, Hüpfen und Tanzen; Bergsteigen, Schwimmen, Rudern, Schlittschuhlaufen und Skilaufen, Radfahren. Diese Übungen können durch Erhöhung der Schnelligkeit der Bewegungen bis zur äußersten Leistungsfähigkeit gesteigert werden, wenn es z. B. Aufgabe ist, dieselbe Strecke in möglichst kurzer Zeit oder in derselben Zeit eine möglichst große Strecke zurückzulegen. Oder es kann die Schnelligkeit dieser Bewegungen so gemäßigt werden, daß dabei ein gewisses Gleichgewicht zwischen der Muskelarbeit und der Hirn- und Lungentätigkeit eintritt, so daß die Übung

auf längere Dauer fortgesetzt werden kann und somit zur Dauerübung wird.

4. Aufmerksamkeitsübungen. Zu diesen zählt F. A. Schmidt die Ordnungsübungen und die Reigen, ferner »langausgesponnene Frei-, Hantel-, Stab- und Keulenübungen, die in vielen Zeiten auszuführen und zu wiederholen sind.« Hierbei hat offenbar F. A. Schmidt nur die übertriebene Anwendung solcher Übungen im Auge, wenn er sie für eine schädliche Belastung des Gehirns erklärt und den Ordnungsübungen sowie den Reigen allen turnerischen Wert abspricht. Übrigens stellt er in seiner Schrift über die Leibesübungen (1873, S. 65) nicht in Abrede, »daß diesen Übungen im erzieherischen Sinne ein besonderer eigenartiger Übungswert innewohnt.« Jeder methodisch zu Werk gehende Turnlehrer weiß aber, daß eine einfache Ordnungsübung nicht mehr Aufmerksamkeit der Schüler beansprucht, als eine einfache Frei- oder Gerätübung und daß bei zusammengesetzten Ordnungsübungen durch geeignete Zurufe während ihrer Ausführung die dabei nötige Hirntätigkeit der Schüler sehr erleichtert werden kann. Nur das zu lange Verharren bei solchen Übungen ist von Übel, nicht die Übung selbst.

5. Schlagfertigkeitsübungen. Ihr bestimmender Charakter ist nach F. A. Schmidt: »unvorhergesehenen plötzlichen Bewegungsanforderungen schnellstens gerecht werden zu können.« Er rechnet hierzu die Spiele, das Fechten und das Ringen.

IV. Die Turnstätten und die Turnzeit.

Sollen die Leibesübungen ihren Zweck in möglichstem Umfange erreichen, so dürfen sie nicht auf die gute Jahreszeit beschränkt bleiben, sie müssen auch im Winter und bei schlechtem Wetter fortgesetzt werden können. Dies ist aber abgesehen von Eislauf u. dergl., bei unseren



Witterungsverhältnissen nur dann möglich, wenn geschlossene Räume für das Schulturnen zur Verfügung stehen, die gegen Nässe und Kälte schützen. Da aber der Betrieb der Leibesübungen in frischer Luft weitaus gesünder ist als der im geschlossenen Raum, so ist außer dem Turnsaal auch ein Turn- und Spielplatz im Freien nötig. Das Hin- und Herziehen von der Schule zur Turnstätte und umgekehrt erfordert aber Zeit. Diese wird in der Regel den Turnstunden abgezogen. Um nun die ohnehin so knapp bemessene Turnzeit dadurch nicht zu sehr zu verkürzen, tut man gut, die Entfernung der Turnstätten von der Schule so klein als möglich zu machen. Dagegen mache man die Turnstätten selber möglichst groß. Für den Turnsaal ist dies schon darum geboten, weil in dem größeren Raum die Luft weniger schnell verdorben wird als in dem kleineren. Außerdem ist das ungehinderte Üben einer Turnklasse von 40—70 Schülern nur in einer geräumigen Halle möglich. Für eine solche Klasse genügt erfahrungsgemäß ein Saal von 25 m Länge und von $12^1/_2$ m Breite. Für kleinere Klassen genügen noch 22 m Länge und 11 m Breite. Aus bau- wie aus turntechnischen Gründen ist die rechteckige Form des Saales der quadratischen vorzuziehen. Die Seitenwände des Saales sollten mindestens 5 m hoch, die Saaldecke aber nicht über 8 m hoch sein, damit die Heizung des Saales durch seine Höhe nicht zu sehr erschwert wird. Um die Erzeugung von gesundheitsschädlichem Staub im Turnsaal möglichst zu beschränken, sind verschiedene Maßregeln nötig. Zunächst ist der Fußboden des Saales so einzurichten, daß er keine Ritzen und Fugen enthält und ganz eben ist, damit er sich leicht reinigen läßt. Dabei soll er aber zur Schonung der Füße der Turnenden nicht zu hart und nicht zu kalt, sondern etwas elastisch sein. Am besten scheint diesen Zwecken ein auf einen hölzernen, hohlen Blindboden gelegter Linoleumbelag zu dienen.

Ferner sollten die Turner nicht mit ihren Straßenschuhen den Turnsaal betreten müssen, sondern in einem Vorraum diese vor Eintritt in den Saal mit Turnschuhen vertauschen können. Dies würde zugleich den Füßen und dem Üben der Turnenden zu gute kommen. In diesem Vorraum könnten zugleich andere beim Turnen überflüssige Kleidungsstücke abgelegt werden, was wieder für Erhaltung guter Luft im Saale, namentlich bei Regenwetter, dienlich wäre. Endlich ist eine sorgfältige und häufige Reinigung des Turnsaales vorzunehmen und zwar täglich, wenn täglich darin geturnt wird. Ebenso ausgiebig muß die Beleuchtung des Turnsaales sein. Luft und Licht fördern ja die Gesundheit, und je heller es im Turnsaal ist, desto leichter erkennt der Turner die seinem Üben sich entgegenstellenden Hindernisse; er wird also vor Unfällen leichter sich bewahren können. Darum müssen in einem Turnsaal viele und große Fenster sein, womöglich an allen vier Wänden. An diesen Fenstern sollen große Flächen mit Leichtigkeit geöffnet und geschlossen werden können, damit man schnell und gründlich eine Erneuerung der Luft im Turnsaal bewirken kann. Abends wird die Beleuchtung am besten mit elektrischem Lichte hergestellt, weil bei diesem die Luft weniger als bei einer anderen Beleuchtungsart verdorben wird. Durch die Heizung, für die am besten Dauerbrenner verwendet werden, sollte der Saal an kalten Wintertagen bis auf 10—12° C. erwärmt werden können, Denn sonst treten leicht Erkältungen der Atmungsorgane bei Lehrern und Schülern ein. Um möglichst viel Raum im Turnsaal für die darin vorzunehmenden Gemeinübungen ganzer Schulklassen zu gewinnen, ist es gut, die feststehenden Turngeräte, wie z. B. Recke, Klettergeräte, an einer der Schmalseiten des Saales aufzustellen. Die Möglichkeit, diese Geräte wegzuräumen, ist nur in solchen Sälen nötig, die noch zu anderen Zwecken als nur zum Turnen verwendet werden sollen.



Aber der Zeitersparnis in den Turnstunden wegen ist es besser, das Wegschaffen und Wiederherbeibringen von Geräten in den Turnstunden nicht vornehmen zu müssen.

Der Turnplatz einer Schule sollte zugleich als Spielplatz einer Turnklasse dienen können. Zu diesem Zwecke muß er mehr als doppelt so groß wie der Turnsaal, mindestens 1800 qm groß sein. Sobald er aber zum Spielen größerer Scharen benutzt werden soll, muß er bedeutend größer sein. Eben der Spiele wegen sind Schattenbäume nur am Rande des Turnplatzes anzubringen. In deren Schatten finden auch die allenfalls aufzustellenden Turngeräte ihre beste Stelle. Der Boden des Turnplatzes darf dem Marschieren, Laufen und Spielen keine großen Schwierigkeiten bereiten. Darum sollte er mäßig fest, nicht mit tiefem Sand oder mit grobem Kies oder mit hohem Gras bedeckt, frei von Feuchtigkeit und von größeren Unebenheiten sein. Nur an den Niedersprungstellen und an den Geräten ist weicher Boden nötig. Zweckmäßiger wäre es, wenn dieser Teil des Turnplatzes eine offene gedeckte Halle wäre, in der bei Regenwetter geturnt werden könnte.

Was die Turngeräte anlangt, so sind dabei die wesentlichen von den entbehrlichen zu unterscheiden. Als wesentlich sind solche Geräte zu bezeichnen, die sich am vielseitigsten für die turnerische Ausbildung der Jugend benutzen lassen. Dies ist aber der Fall, wenn daran die wichtigsten Turnarten: Hang, Stütz und Sprung möglich sind. Aus diesem Grunde können Reck und Barren als die Hauptgeräte für das Turnen der männlichen Schuljugend auf allen Altersstufen bezeichnet werden. Beschränkteren, wenn auch noch großen Wert haben die Schaukelringe, der Stemmbalken oder das Turnpferd. Nimmt man dazu noch Geräte für den reinen Sprung (Schwingseil, Sprunggestell, sowie den niederen Sprungkasten) und Klettergeräte, so reicht man damit für den eigentlichen Turnunterricht aus. Kann man für

diesen noch einige Geräte, z. B. für Springübungen Bock, großer Sprungkasten, Sturmbrett, Tiefsprunggestell, für Hangübungen Leitern und Rundlauf haben, so ist dies wohl erwünscht, aber nicht unumgänglich nötig. Daß es dabei an Handgeräten: Turnstäben (kurzer Eisenstab, Langstab), Hanteln, Keulen, Fechtgewehren, Sprungstäben, Geren, für das Turnen an höheren Schulen nicht fehlen darf, liegt auf der Hand. Für die Volksschule genügen als Handgeräte Eisenstäbe, im Notfall auch Holzstäbe. Schulen, die nur im Sommer turnen lassen können, wie z. B. die meisten Landschulen, bedürfen nur der Eisenstäbe, des Schwingseiles, Vorrichtungen zum Hoch- und zum Weitspringen, Barren und Reck. Für alle Schulen, die Spielplätze haben, sind noch Spielgeräte, namentlich Fang- und Schleuderbälle, unerläßlich.

Von jeder Art von Geräten müssen jedoch genug Stücke vorhanden sein, damit das Turnen daran von einer größeren Anzahl von Schülern gleichzeitig unter unmittelbarer Aufsicht des Lehrers ausgeführt werden kann. Deshalb sind für größere Turnklassen z. B. vier Recke und vier Barren erforderlich, während man in kleineren Klassen schon mit drei oder zur Not auch mit zwei Stücken auskommen kann. Es ist aber für die Erfolge des Turnunterrichtes weit dienlicher, von jeder Gerätart mehrere Stücke, als vielerlei Geräte zur Verfügung zu haben. Denn die Anwendung vielerlei Geräte führt nur zu leicht zu einer die Ergebnisse des Unterrichts schädigenden Zersplitterung desselben. Ohnehin spielt der Kostenpunkt oft eine große Rolle bei der Anschaffung von Geräten und nötigt zur Beschränkung darin. Selbstverständlich muß die Bauart der Turngeräte solide, ihre Anbringung im Saal oder im Freien fest und sicher sein. Dies ist schon zur Verhütung von Unfällen nötig. Ebenso nötig ist aus gleichem Grunde eine zeitweilige Prüfung der Festigkeit der Turngeräte, die im Freien schneller notleidet als im Saal. Auch sind die Turngeräte tun-

lichst so einzurichten, daß mehrere, wenigstens zwei Schüler zugleich an einem Gerät turnen können. Darum möge z. B. die Reckstange etwa 2 m, der Barren 3 m lang sein, denn dann können bei Übungen mit Stütz auf den Barrenenden stets zwei Schüler gleichzeitig turnen. Um die Ausführung solcher Gemeinübungen überhaupt möglich zu machen, stellt man im Turnsaal oder auf dem Turnplatz gleiche Geräte, z. B. alle Recke u. dergl. nahe zusammen.

Neben den genannten Einrichtungen für das Turnen sollten aber, wie schon oben erwähnt, noch für jede Schule besondere Vorkehrungen für das Baden, Schwimmen und Eislaufen ihrer Schule außerhalb der eigentlichen Turnstunde getroffen sein.

Zu den äußeren Erfordernissen für das Turnen gehört auch die darauf zu verwendende Zeit. Seit Einführung des Turnens in die Schulen war es fast überall üblich und ist es meist heute noch, für jeden Schüler wöchentlich zwei Turnstunden festzusetzen. Dies ist für die leibliche Ausbildung der Schuljugend gegenüber ihren vielen andern Lernstunden zu wenig. Man kann in dieser kurzen Zeit unmöglich alle zu einer gründlichen Leibeszucht nötigen Turnarten (Kraft-, Geschicklichkeits-, Dauerübungen usw.) so eingehend vornehmen, daß etwas ersprießliches dabei herauskommt.

Wenn man sich freilich in diesen zwei Turnstunden nur auf wenige Turnarten, z. B. nur auf Frei- und Gerätübungen beschränkt und sich als Hauptaufgabe nur die Erziehung der Jugend zu körperlicher Geschicklichkeit stellt, dann kann allerdings, wie manchenorts die Erfahrung gelehrt hat, wenigstens in dieser Richtung schon ganz befriedigendes geleistet werden. Aber die andern Aufgaben des Schulturnens kommen dabei mehr oder weniger zu kurz. Um dem entgegenzuwirken, bestrebt man sich nicht ohne Erfolg, wenigstens für das Turnspiel eine weitere Zeit, den sogenannten Spiel-

nachmittag zu gewinnen, der von Schulstunden und sämtlichen Aufgaben frei, nur dem Turnspiel gewidmet sein soll. Ob die Teilnahme an diesen Spielen verbindlich für alle Schüler gemacht werden soll, ist noch eine strittige Frage. Spielzwang und Spielfreude scheinen nicht gut vereinbar. Jedenfalls ist ein Turnspiel ohne Freudigkeit dabei wenig zweckentsprechend.

Eine andere Frage ist es, ob es nicht besser sei, statt an zwei verschiedenen Tagen je eine ganze Stunde turnen zu lassen, das Turnen auf nur eine halbe Stunde zu beschränken und dafür an mindestens vier Tagen es vorzunehmen. Abgesehen davon, daß dies mit dem Stundenplan einer Schule schwer vereinbar ist, bleibt doch zu erwägen, ob nicht durch das öftere Hinziehen der Turnklasse von der Schule zur Turnstätte und umgekehrt der Schule oder dem Turnen zuviel Zeit entzogen werde.

Strittig ist auch die Frage, ob die Turnstunden an die andern Schulstunden angeschlossen werden sollen oder nicht. Die Erfahrung lehrt, daß die Schüler meist ungern nur des Turnens wegen noch einmal zur Schule gehen. Namentlich hat dies bei älteren Schülern oft unliebsame Folgen (Versäumnisse, Dispensationen usw.). Die Bedenken gegen den unmittelbaren Wechsel von Lern- und Turnstunden kann wohl gehoben werden, wenn man versteht, die Anstrengungen der Schüler in der einen Stunde so zu gestalten, daß dadurch die Leistungsfähigkeit der Schüler in der folgenden Stunde nicht zu sehr beeinträchtigt wird.

V. Turnstufen und Turnlehrplan.

Die Erfahrung lehrt, daß die verschiedenen Leibesübungen für einen Menschen je nach dessen Neigung, Bedürfnis und Befähigung einen verschiedenen Wert haben. Die einen reizen ihn zu Versuchen, die andern

nicht. Diese sind ihm nützlich, andere dagegen schädlich. Manche fallen ihm leicht, anderen sind seine Kräfte nicht gewachsen. Sein Alter spielt dabei eine große Rolle. Die Wahrnehmungen, die man über diese Dinge machte, führten schon frühe dazu, die Turnübungen zunächst nach ihrer Schwierigkeit in »Turnstufen« einzuteilen. Schon *Ernst Eiselen* (1792—1846), der Mitarbeiter Jahns, hat dies 1837 durch Veröffentlichung seiner »Turntafeln« getan, in denen er vier Schwierigkeitsstufen unterschied. Seinem Vorbild folgten alsdann später viele andere nach. Aber erst der Begründer unsers Schulturnens, *Adolf Spieß*, hat versucht, in seinem »Turnbuch für Schulen« (2 Teile, 1847, 1851) den Übungsstoff nach dem Alter der Schüler in vier Stufen zunächst zu gliedern. Daß diese Gliederung noch sehr der Verbesserung bedurfte, erklärt sich schon aus der Kürze der Zeit — wenig mehr als ein Jahrzehnt —, in der Spieß seine Erfahrungen im Schulturnen sammeln konnte. Jetzt, wo das Schulturnen schon mehr als ein halbes Jahrhundert lang im Gange ist, ist man im stande, genauer zu bestimmen, welcher Übungsstoff sich für die verschiedenen Altersstufen der Schüler besonders eignet. Ja man kann sogar dabei mit einiger Sicherseit bis ins einzelne gehend für jede Schulklasse eigene Klassenziele im Turnen aufstellen.

Hierbei kommen uns nun freilich auch die Untersuchungen zu statten, die man vom physiologischen Standpunkte aus über die Übungsbedürfnisse der verschiedenen Lebensalter gemacht hat. Darüber genauere Aufschlüsse, verbunden mit praktischen Winken, gegeben zu haben, ist ein besonderes Verdienst des oben mehrfach erwähnten Dr. *F. A. Schmidt.* Wir geben seine Ausführungen (in der »Physiologie der Leibesübungen«) im Auszuge hier wieder und dies um so lieber, als sie in allem wesentlichen mit unserer langjährigen Erfahrung im Schulturnen übereinstimmen.

Als erster Zeitabschnitt des Schullebens kann der Zeitraum vom 6. bis 9. Lebensjahre angesehen werden. Hier tritt zuerst der Aufenthalt in der Schule mit seinen Störungen der körperlichen Entwicklung ein: die lange Sitzhaltung, die beschränkte Atmung (Bauchatmung), die schlechte Schulluft. Hier sind vor allem muntere freudeerregende Bewegungsspiele im Freien not und zwar täglich, etwa eine halbe Stunde lang. Zwingt die Witterung zum Turnen im Saal, so sind hier nur muntere Geh-, Lauf- und Hüpfübungen, Freiübungen im Stehen und in einfachen Formen, besonders Rumpfübungen nach schwedischer Art, leichtere Gerätübungen an den Schwebestangen usw., aber keine eigentlichen Kraftübungen vorzunehmen. Besondere Rücksicht in der Auswahl von Übungen ist bei den Kindern in den Hilfs- und in den Förderklassen sowie bei den mit körperlichen Gebrechen versehenen Kindern zu nehmen.

Im zweiten Zeitabschnitt, der vom 9. bis zum 12. Lebensjahre reicht, sind wieder von besonderem Nutzen die Bewegungsspiele, besonders Ballspiele, Freispringen, Schnellauf, Dauerlauf, Wanderungen, Brausebäder, nach dem 10. Jahre auch Schwimmen. Im eigentlichen Turnen ist vornehmlich auf Gewöhnung an gute Körperhaltung, an einen munteren langschrittigen Gang und auf Stärkung der Rückenmuskeln zu sehen. An den Geräten sind leichtere Geschicklichkeitsübungen, namentlich im Hang vorzunehmen. Der Stütz im Barren darf nur ein flüchtiger sein. Das Springen ist zu erweitern, auch über kleinere Hindernisse, z. B. den Sprungkastendeckel, anzuordnen.

Im dritten Zeitabschnitt, vom 12. bis 15. Lebensjahre, sind nun die, kräftigere Bewegungen veranlassenden Spiele (Barlauf, Schlagball usw.), anstrengendere Laufübungen, Schwimmen, Eislauf und größere Wanderungen am Platze. In den eigentlichen Turnstunden sind größere Anforderungen an die Geschicklichkeit und Kraft der

Schüler zu stellen, Entschlossenheit und Wagemut durch geeignete Springübungen, z. B. durch die Gerätsprünge, hervorzurufen.

Im vierten Zeitabschnitt, vom 15. bis 17. Lebensjahre, sind in den genannten Leibesübungen die Leistungen zu steigern, aber auch hier noch sind alle angreifenden Kraftübungen, die mit dem Akt der Pression verbunden sind, wie z. B. Stemmen schwerer Hanteln, zu vermeiden.

Hier haben wir bereits einen Lehrplan für den Turnunterricht, einen Lehrplan in großen Zügen: Wer einen solchen Lehrplan für unnötig, ja für eine schädliche Zwangsjacke hält, der vergißt, daß leibliche Geschicklichkeit, Tatkraft, Mut und Besonnenheit nicht von selbst kommen, sondern anerzogen werden müssen und daß jede Erziehung ein planvolles, wohlerwogenes Vorgehen zur Voraussetzung haben muß. Er vergißt ferner, daß nur ein kleiner Teil derer, die Turnunterricht zu geben haben, genügende Erfahrung besitzt, um selber einen brauchbaren Turnlehrplan aufstellen zu können. Der Mangel eines solchen aber führt zu Unterrichtsexperimenten auf Kosten der Schüler. Gerade um die Schüler vor unnützen, ja schädlichen Versuchen ihrer Turnlehrer zu schützen, ist es durchaus geboten, den vielen Neulingen und Unerfahrenen im Turnlehrfach bewährte Wegweiser an die Hand zu geben, die ihnen nicht nur in weiten Umrissen, sondern selbst im engeren Rahmen von Klassenzielen den Weg genau genug zeigen, den sie in ihrem Unterricht solange gehen sollten, bis sie ihn von selbst finden können.

Im großen und ganzen kann für alle Schulen gewöhnlicher Art — Schulen für Schwachsinnige u. dergl. ausgeschlossen — derselbe Turnlehrplan gelten, natürlich unter der Voraussetzung, daß er Raum läßt zu den nötigen Abänderungen in Einzelheiten für örtliche Verhältnisse, Besonderheiten der betreffenden Schule, außer-

gewöhnliche Bildung der Turnklassen, unvollständige Turneinrichtungen u. dergl. So z. B. wird der Turnstoff für große Volksschulklassen in engeren Grenzen gehalten werden müssen wie der für kleinere Klassen in höheren Schulen; ebenso wird er für Landschulen mit beschränkter Turnzeit kleiner sein müssen wie der für Stadtschulen, die Turnsäle haben usw. Für solche besonderen Fälle ist alsdann der Normal-Lehrplan in geeigneter Weise zu modifizieren.

Bei der Verteilung des Turnstoffes auf die einzelnen Turnstufen sollte jedoch auch auf die Erhaltung der Turnfreudigkeit der Schüler nach Möglichkeit Rücksicht genommen werden. Diese erlahmt allmählich namentlich in den oberen Klassen höherer Schulen, wenn alljährlich dieselben Turnarten und die Übungen in nur wenig veränderten oder gar in unveränderten Formen wiederkehren. Dagegen belebt sich der Turneifer der Schüler nach den seither gemachten Erfahrungen in der Regel von neuem, wenn sich der Schüler bei seinem Aufsteigen in die nächsthöhere Turnklasse gleich zu Anfang des Schuljahres vor Aufgaben gestellt sieht, die für ihn Neuheiten im Turnen sind. Deswegen sollte der Turnlehrplan jeder Turnstufe solche Neuheiten vorbehalten, z. B. vorher nicht dagewesene Arten der Verwendung des Turnstabes, andere Handgeräte bei den Übungen im Stehen, ein oder das andre, bisher im Unterricht nicht benutzte Turngerät u. dergl. m. Eine derartige Verteilung von Neuheiten auf die einzelnen Turnstufen hat sich wie gesagt als Mittel zur Belebung und Erhaltung des Turneifers bei den Schülern so wirksam erwiesen, daß es nicht genug empfohlen werden kann. Selbstverständlich müssen diese Neuheiten aber so gewählt werden, daß durch den Verzicht darauf der turnerischen Ausbildung der anderen Klassen kein wesentlicher Nachteil entsteht.

Als Beispiel soll hier nun ein in der Praxis seit Jahren hinlänglich bewährter Lehrplan für die Frei-

und Gerätübungen gegeben werden, freilich wegen Raummangels nur in großen Umrissen.

Für die ersten Schuljahre ist ein methodischer Turnunterricht entbehrlich. Dagegen sind nach Dr. F. A. Schmidt muntere Bewegungsspiele im Freien sehr am Platze. Sollten aber doch Gemeinübungen nach Befehl vorgenommen werden, so wären dafür nur die leichtesten, einfachsten und ansprechendsten Formen zu wählen. Das eigentliche systematische Turnen beginne erst mit dem vierten Schuljahre; es erstreckt sich von der Sexta bis zur Prima auf neun Turnstufen.

Das an gewisse Vorschriften gebundene, rasche und großschrittige Marschieren in guter Körperhaltung ist schon auf der ersten Stufe einzuüben, auf den unteren und mittleren Stufen den Schülern zur Gewohnheit zu machen, auf den oberen Stufen aber nur soweit zu berücksichtigen, als zur Erhaltungder gewonnenen Fertigkeit nötig erscheint.

Das Laufen ist auf allen Stufen als Dauerlauf, Wettlauf und als Laufspiel im Freien fleißig zu üben. Bei ungünstiger Witterung kann es auch in staubfreien und gut gelüfteten Turnsälen geübt werden, hier vorzugsweise auf unteren und mittleren Stufen im Wechsel mit Marschieren und in Verbindung mit geeigneten Ordnungsübungen.

Nur für den letztgenannten Fall, sowie für geordnete Aufstellung und Fortbewegung der Turnklassen kommen Ordnungsübungen in Betracht. Sie sind aber so zu wählen, daß ihre Einübung wenig Zeit wegnimmt, aber viel Bewegung gewährt. Jeder Turnstufe mit Ausnahme der oberen (Prima) sind besondere Formen zuzuweisen.

Die Freiübungen im Stehen ohne Belastung durch Handgeräte können als regelmäßiger Übungsstoff auf das erste Turnjahr (Sexta) beschränkt bleiben. Sie sprechen die im Turnen vorgerückteren Schüler nur noch dann

an, wenn sie zu besonderen Zwecken, z. B. als Vorbereitung für gewisse Gerätübungen dienen sollen, oder wenn sie vorübergehend als Dauerübungen in einfachen Formen vielmal nacheinander wiederholt werden sollen.

An ihre Stelle lasse man vom zweiten Turnjahre (Quinta) an in der Regel Übungen mit Handgeräten treten. Zuerst sei das Handgerät der Eisenstab, der auf jeder Turnstufe bis zur Sekunda benutzt werden sollte. Von da ab wende man der Reihe nach auf jeder Turnstufe ein andres Handgerät (Langstab, Hantel, Keule, Fechtgewehr) an. Bei allen diesen Übungen ist den Rumpf- und Kniebeugübungen ein großes Gewicht beizulegen.

Die Springübungen sind auf alle Turnstufen zu verteilen; Hoch- und Weitspringen ist auf jeder Stufe vorzunehmen. Auf den unteren Stufen bis zum 8. Schuljahre kommt hinzu das Springen (Schluß-, Spreizsprung) als Gemeinübung mit Belastung durch Eisenstäbe und das Springen am kleinen Sprungkasten. Das Springen übers Schwingseil bleibe auf die untersten Stufen in städtischen Schulen beschränkt. Das Gerätspringen beginne in den mittleren Klassen an Bock und Pferd, dem sich auf den oberen Stufen noch das Springen am großen Sprungkasten, an Barren und Reck, sowie mit Springstäben anschließt.

Die Übungen im Stütz treten zuerst als Liegestützübungen (am Barren und an andern geeigneten Geräten), zumal aber als Sitzwechselübungen am Barren, auf, bei denen der („freie") Streckstütz nur kurz vorübergehend zur Anwendung kommt. Der etwas länger dauernde Streckstütz werde erst vom 8. Schuljahre an vornehmlich am Barren, aber auch am Pferd, Stemmbalken und am Reck in Anwendung gebracht. Der Knickstütz bleibe den oberen Stufen vorbehalten.

Bei den Hangübungen wird zunächst der Liegehang und Hangstand an Reck, Barren und anderen



Geräten auf der untersten Stufe geübt. Ihnen schließt sich der Streckhang vornehmlich am Reck, aber auch an Leitern und Klettergeräten an. Beugehang, Sturzhang und die Übergänge (Aufschwünge) aus dem Stand am kopfhohen Reck durch den Hang in den Stütz oder Sitz am Reck werden erst in den mittleren Stufen geübt. Auf- und Umschwünge aus dem Hang und Stütz und ihre mannigfachen Verbindungen bilden die Aufgaben der oberen Stufen am Reck, zum Teil auch am Barren und an den Schaukelringen, die man am besten ganz der Oberstufe vorbehält.

Die Übungen im Klettern mit Kletterschluß beschränke man auf die unteren Stufen und wende sie hier nur vorsichtig im Hinblick auf mögliche Reizungen und Übermüdungen an.

Bei günstiger Witterung und geeigneten Räumen versäume man nicht die Übungen im Werfen mit Bällen, Stäben, Geren, Kugeln und dem Diskus, namentlich auf mittleren und Oberstufen, sowie das Turnspiel, dem indessen am besten eine besondere Zeit einzuräumen wäre.

Auf Grund dieses Lehrplanes sind alsdann für die einzelnen Stufen Klassenziele im Turnen aufzustellen. Bei diesen wären aus den verschiedenen Turnarten die in Anwendung zu bringenden Übungsgruppen sowie einzelne der wichtigeren Übungsarten anzugeben, um weniger erfahrenen Turnlehrern die Auswahl passender Übungen zu erleichtern. Als Beispiel sei der „Lehrplan für die männliche Schuljugend“ von A. Maul, 3. Aufl, (Karlsruhe 1906), erwähnt.

VI. Turnbetrieb.

Man unterscheidet in Deutschland zweierlei Arten des Turnbetriebes in den Schulen und bezeichnet gewöhnlich die eine als das Jahnsche, die andere als

das Spießsche System. Nach dem ersteren können beliebig große Turnermassen z. B. hundert und mehr Schüler gleichzeitig turnen, aber sie sind, wenigstens beim Gerätturnen, getrennt in kleineren Abteilungen, Riegen genannt, von 8 bis 12 Turnern. Diese Riegen üben aber nicht unter unmittelbarer Leitung des Turnlehrers, der nur die Oberaufsicht führt, sondern unter Leitung von Vorturnern. Diesen ist entweder überlassen, den Übungsstoff für ihre Riegen selber zu wählen, oder er ist ihnen in besonderen Vorturnerstunden oder sonstwie vorgeschrieben worden. Sie werden gewöhnlich aus der Zahl der besseren Turner oder den Oberklassen der Schule entnommen. Diese Art des Turnbetriebes war früher in den Schulen allgemein üblich, ist aber jetzt vielfach durch die Spießsche Betriebsweise verdrängt worden und findet sich am meisten noch in den Oberklassen der höheren Lehranstalten Preußens.

Das Spießsche Turnen kann durch das Wort „Klassenturnen" gegenüber dem Jahnschen Massen- oder Riegenturnen gekennzeichnet werden. Denn bei ihm turnt stets nur eine Schulklasse oder eine aus kleineren Klassen kombinierte Turnklasse für sich unter unmittelbarer Leitung des Turnlehrers. Hierbei wird auch das Gerätturnen gewöhnlich in der Form der Gemeinübungen ausgeführt, indem stets mehrere Schüler gleichzeitig dieselbe Übung an denselben Geräten üben.

Aus dem Umstande, daß beim Riegenturnen in den Schulen Schüler die Stelle des Lehrers zu vertreten haben, geht schon zur Genüge hervor, daß diese Art des Turnbetriebes nicht dieselben erziehlichen Erfolge haben kann wie das Klassenturnen. Dies lehrt auch hinlänglich die Erfahrung. Wohl können begabtere und eifrige Schüler im Riegenturnen eine höhere Stufe turnerischer Fertigkeit erringen als ihre weniger eifrigen oder weniger begabten Mitschüler, aber die große Masse dieser bleibt dabei gewöhnlich hinter dem zurück, was sie im Klassen-

turnen hätten erreichen können. Übrigens fehlt es in dem letzteren nicht an Gelegenheiten, auch begabteren Schülern gerecht werden zu können. So z. B. beim Einüben neuer Gerätübungen, wo ihnen solange, bis die andern diese zustande bringen, besondere Aufgaben gestellt werden können. Somit verdient das Spießsche Klassenturnen, besonders bei den Frei- und den Gerätübungen, den Vorzug vor dem Jahnschen Riegenturnen, das nur als Notbehelf in überfüllten Turnklassen, außerdem aber auch bei den natürlichen Übungen im Springen, Werfen u. dergl. sowie im Turnspiel seine Berechtigung hat. Im nachstehenden ist nur auf das Klassenturnen Rücksicht genommen.

Sehen wir uns nun das Lehrverfahren bei den Frei- und Gerätübungen während einer Turnstunde etwas genauer an.

Zum voraus sei indessen bemerkt, daß die nachfolgend genannten Maßnahmen nur als Regeln anzusehen sind, von denen je nach Bedürfnis, Witterung, Tages- und Jahreszeit, Verhalten der Schüler usw., Ausnahmen gemacht werden können. Doch sollten die Ausnahmen nicht zur Regel werden.

Beim Turnen sollen die Schüler das Oberkleid, Halsbinde, Hemdkragen und Weste ablegen. Letztere können sie, wenn im Freien bei naßkaltem und windigem Wetter geturnt wird, anbehalten. Es muß natürlich für einen geeigneten Aufbewahrungsort der abgelegten Kleidungsstücke gesorgt werden (Vorraum des Turnsaales). Im Turnsaal sollte nur in Turnschuhen geturnt werden (siehe oben Abschnitt IV).

Sofort nach dem Betreten des Turnraumes stellen sich die jüngeren Schüler an dem ein für allemal bestimmten Sammelplatz nach ihrer Größe auf. Unter Umständen stellen sie aber vorher die zu benutzenden Geräte bereit. Die älteren Schüler mögen aber an den Geräten kürturnen, bis der Ruf „Antreten!“ sie am Sammelplatz vereinigt.

Zu Anfang jeder Turnstunde veranlasse man die Schüler in der Regel zu lebhaften Bewegungen durch Wiederholung bereits erlernter Übungen im Marschieren und Laufen; erst darnach — nach wenigen Minuten — gehe man zu andern Übungen über. Dies gilt namentlich für kühle Tage und für den Fall, daß die Schüler vor der Turnstunde längere Zeit ohne Bewegung waren. Bei sehr heißem Wetter fange man aber nicht mit sehr erhitzenden Bewegungen an. In oberen Klassen kann öfter das Turnen mit Handgeräten oder an festen Geräten den Anfang der Turnstunde bilden.

In den ersten Turnstunden des neuen Schuljahres übe man daneben, aber ohne großen Zeitverlust auch die Ordnungsübung ein, die man während des Jahres stets zur offenen Aufstellung der Klasse für die Frei- und Stabübungen zu verwenden gedenkt. Auch eine der Ordnungsübungen, die auf der betreffenden Stufe mit dem Wechsel von Marsch und Lauf verbunden werden soll, werde zeitig erlernt.

Das Marschieren und Laufen lasse man für gewöhnlich mit dem unmittelbaren Übergang in die offene Aufstellung der Klasse enden. In dieser lasse man in der Regel mindestens zwei verschiedene Frei- oder Stabübungen ausführen. Die eine davon enthalte vorzugsweise Rumpftätigkeiten, die andere dagegen mehr Kniebeug- oder Springtätigkeiten. Die eine sei eine bereits erlernte Übung und werde nur kurz, aber in nicht zu wenig Bewegungen wiederholt. Die andere sei eine neu zu erlernende Übung, deren Erlernung bereits in den vorhergehenden Stunden begonnen wurde oder jetzt erst beginnen soll.

Unter Umständen, z. B. am Ende eines bestimmten Zeitabschnittes, werden aber nur Wiederholungen erlernter Übungen vorgenommen oder, z. B. bei Wiederkehr der guten Jahreszeit, auch einmal ganz auf solche Übungen zugunsten anderer, des Turnspieles usw., verzichtet.



Man befolge aber stets den Grundsatz, zu einer neuen Übung derselben Turnart nur dann überzugehen, wenn die vorher geübte Übung dieser Turnart von der großen Mehrheit der Turnklasse sicher und schön aufgeführt werden kann.

Auf die oben genannten Übungen (Marsch, Lauf, Frei- oder Stabübungen) verwende man in der Regel ein Drittel und nur ausnahmsweise mehr Zeit bis zur Hälfte der Turnstunde; die zwei andern Drittel seien den Gerätübungen oder natürlichen Übungen im Springen und Werfen, geeignetenfalls auch dem Turnspiel vorbehalten.

Den Schluß der Turnstunde bilde gewöhnlich ein nochmaliges Antreten der Schüler am Sammelplatze und ein geordneter Abmarsch. Auf den Oberstufen kann davon Abstand genommen werdeu. Jedenfalls soll nicht mit erhitzenden oder sehr anstrengenden Übungen die Turnstunde abgeschlossen werden, zumal nicht, wenn ihr unmittelbar wieder Unterrichtsstunden folgen.

Bei der Einübung neuer Freiübungen oder Übungen mit Handgeräten kommt es darauf an, ob diese einfacher oder zusammengesetzter Natur sind. Die einfachen Arm- und Beinübungen wie z. B. Armschwingen, Armstoßen, Beinspreizen, Kniewippen u. dergl. erhalten körperbildenden Wert erst durch häufigere Wiederholungen in taktmäßiger Weise. In dieser Form eignen sie sich selbst hie und da einmal für ältere Schüler, am meisten aber für blinde und für taubstumme Kinder. Denn dadurch kann bei den einen der Ängstlichkeit und Bewegungsscheu, bei den andern der Schwerfälligkeit und Plumpheit, bei beiden aber der Neigung zu schlechter Körperhaltung entgegengewirkt werden.

Bei normal entwickelten Knaben gehe man aber bald von den einfachen zu den zusammengesetzten Formen der erwähnten Übungen über, weil diese die Geschicklichkeit mehr fördern und vielseitigere Muskel-

tätigkeit mit sich bringen. Das Gelingen zusammengesetzter Übungen erreicht man am sichersten, wenn man sie aus ihren Bestandteilen allmählich aufbaut. Dies schließt jedoch den Versuch, namentlich bei älteren Schülern, nicht aus, manchmal sogleich die fertige Übung aufzugeben, zumal wenn diese anderen schon erlernten Übungen ähnlich ist. Bei dem allmählichen Aufbau der Übung empfiehlt es sich, die dabei vorkommenden Armbewegungen ohne oder mit Handgeräten zuerst für sich einzuüben, sodann die in der gewollten Hauptübung enthaltenen Rumpfbewegungen und zuletzt die betreffenden Beinübungen damit zu verbinden. Selbstverständlich ist dieses, von der einfacheren Form zur zusammengesetzteren, vorschreitende Verfahren der allmählichen Zuordnung, anderer Tätigkeiten zu den Armtätigkeiten nicht unter allen Umständen und bei jeder Übungsart anzuwenden. Der Lehrer muß je nach der besonderen Übungsart, je nach der verfügbaren Zeit, dem Geschick seiner Schüler u. dergl. zu beurteilen wissen, ob das eben geschilderte Verfahren oder ein anderes ihn besser zum Ziele führt.

Ein anderes Verfahren ist die vorbereitende Einübung jeder einzelnen Stellung für sich. Es besteht darin, daß man zuerst jede der in der Zusammensetzung vorkommenden Stellungen für sich einübt. Sind aber die einzelnen Teile einer zusammengesetzten Übung den Schülern schon von früher bekannt und geläufig, so kann man auf die vorbereitenden Übungen verzichten.

Haben die Schüler auf eine der vorher genannten Arten eine zusammengesetzte Übung erlernt, so gelingt ihnen auch leicht eine zweite, die sich von der ersten nur in der Reihenfolge der Stellungen und Bewegungen unterscheidet. Hierbei wird die zweite Stellung die erste und die erste tritt an die Stelle der zweiten. Eine solche Übung nennt man abgeleitete Übung.

Alle Übungen sind solange zu wiederholen, bis sie vollkommen genau von den Schülern ausgeführt werden. Reicht dazu die in einer Turnstunde für diese Übungen verfügbare Zeit nicht aus, so werden sie in den nächsten Stunden wiederholt. Damit aber diese Wiederholungen den Schülern nicht langweilig werden, verlange man nicht von vornherein alles, was zur genauen Ausführung der Übung gehört, sondern man vermehre und steigere mit jeder Wiederholung die Anforderung an die Art der Ausführung der Übung.

Alle zusammengesetzten Frei- oder Stabübungen werden zuerst in voneinander getrennten Bewegungen mit Ankündigung jeder einzelnen Bewegung — „nach Befehl", — sodann, wenn die Reihenfolge der Bewegungen den Schülern bekannt ist, ohne besondere Ankündigungen nur nach Zuruf — „nach Zählen" —, endlich, aber erst nach sicherer Erlernung der Übung durch die Schüler, auch im Takte ausgeführt.

Das Üben nach Zählen (Zuruf) ist als die Hauptübungsform zu betrachten, weil dabei die Richtigkeit und Schönheit der Ausführung der Übung am leichtesten zu überwachen ist. Um diese Überwachung und etwa nötige Verbesserungen falscher Stellungen der Schüler zu ermöglichen, geschehe das Zurufen nicht in kurzen Zwischenräumen. Man zähle auch nicht in gleichmäßigen Zwischenräumen, d. h. nicht im Takte, um die Schüler an Ausdauer und Tatbereitschaft zu gewöhnen.

Das Zeichen zum Beginne des Taktturnens gibt man am besten, indem man einen Takt vorauszählt, und um eine Gleichmäßigkeit der Ausführung möglichst rasch zu erreichen, kann man die Schüler manchmal den Takt halblaut mitzählen lassen. Um den Übungswert einer taktmäßig ausgeführten Übung zu steigern, muß die Übung mehrmals und ohne Unterbrechung fehlerlos ausführt werden können. Damit aber keine Übermüdung der Schüler eintritt, empfiehlt sich das abteilungweise

Üben, d. h. die Wiederholung ist so anzuordnen, daß zuerst die eine Hälfte der Klasse die Übung ausführt, sodann die andere Hälfte und beide Hälften sich darin einigemale ablösen.

An diese Ausführungsformen einer und derselben Übung schließt sich als fünfte Form in den Schulen, in denen das ganze Jahr hindurch geturnt und in denen der nötige Turnraum vorhanden ist, noch die Form der Wiederholung mit Zwischenübungen, d. h. der geordnete Wechsel der Freiübungen im Stehen mit Übungen im Gehen an.

Das Verfahren bei der Einübung einer Gerätübung beruht in der Hauptsache auf denselben Grundsätzen wie bei den Freiübungen. Außerdem sind noch folgende Vorschriften zu beachten:

1. In kombinierten Klassen sind die Schüler nach Schuljahren, in den einzelnen Abteilungen nach ihrer turnerischen Fertigkeit zu ordnen, so daß stets die geschickteren Schüler zuerst an die Reihe des Übens kommen, wodurch die Ungeübteren ein gutes Vorbild in der Ausführung der Übung erhalten und zur Nacheiferung angeregt werden.

2. Es sind möglichst viele Schüler gleichzeitig zu beschäftigen, bei geringer Zahl von Geräten unter Umständen auch an verschiedenen Geräten, z. B. zugleich an einem Reck und an einem Barren.

3. Jede Gerätübung ist zuerst zu erklären und vorzuturnen oder vorturnen zu lassen.

4. Nur die leichtesten Gerätübungen werden sogleich als Gemeinübungen „nach Befehl“ geübt, alle anderen sollen von den Schülern zuerst „in freier Weise“ erlernt werden, d. h. in der Form des Riegenturnens, wobei die Schüler jeder einzelnen Abteilung nacheinander ohne Befehl, aber unter Aufsicht und Beihilfe von Vorturnern und des Lehrers üben.

5. Von den Vorschriften, an die die gute Ausführung einer Übung gebunden ist, werden anfänglich nur die hauptsächlichsten gegeben, die andern erst nach und nach.

6. Werden bei diesem Verfahren geschicktere Schüler früher mit der gestellten Aufgabe fertig, so beschäftige man sie solange bis die Ungeübteren nachgekommen sind, mit ähnlichen Aufgaben von schwierigerer Art, die aber nicht den Aufgaben der folgenden Turnklasse entnommen sein sollten.

7. Ist eine Übung in freier Weise erlernt worden, wovon man sich durch eine Musterung einzelner Riegen oder einzelner Schüler überzeugt, dann erst wird dieselbe Übung als „Gemeinübung" von mehreren Schülern zugleich nach Befehl ausgeführt. Hierbei ist es manchmal ratsam, je nach der Natur der Übung diese anfangs in einzelne Teile zu zerlegen und jeden Teil erst auf besondern Zuruf — nach Zählen — machen zu lassen, bevor man ihre Ausführung in ununterbrochener Folge der Bewegungen verlangt. Dies letztere muß aber von Anfang an bei einer Reihe von anderen Übungen, namentlich bei Schwingübungen, schließlich bei allen Übungen geschehen.

8. Schließlich kann eine gut erlernte Übung — sofern sie ihrer Art nach dazu geeignet ist — auch in einer bestimmten, von der Natur der Übung abhängigen Zeit in der Form des „Taktturnens", sowie mit vorausbestimmtem Nachfolgen der Nächsten, dem „Einsetzen der Folgenden" ausgeführt werden.

VII. Leit- und Grundsätze die der Erteilung des eigentlichen Turnunterrichtes zugrunde liegen sollten.

1. Das Turnen soll der Gesundheit nicht nachteilig sein, sondern sie im Gegenteil möglichst fördern. Darum

ist zunächst bei der Übungswahl auf die physiologischen Übungsbedürfnisse der verschiedenen Lebensalter, wie sie bereits oben angedeutet wurden, Rücksicht zu nehmen. Ferner sind solche Übungen, bei denen leicht Unfälle eintreten können, ganz zu vermeiden oder doch, wenn sie aus guten Gründen nützlich erscheinen, durch sorgfältige Hilfegebung ungefährlich zu machen. Auch sind alle Vorsichtsmaßregeln zur Verhütung von Unfällen zu treffen, die durch Mängel in der Turneinrichtung, in der Festigkeit der Turngeräte usw. entstehen könnten. Überanstrengung und Übermüdung der Schüler sind selbstverständlich zu vermeiden. Deshalb ist bei jedem Übungswechsel darauf zu sehen, daß nicht dieselben Muskelgruppen sondern andere angestrengt werden, ferner daß auf anstrengendere Übungen leichtere folgen, wie z. B. Gehübungen nach Stabübungen oder zwischen diesen usw. Außerdem ist auf die Jahreszeit Rücksicht zu nehmen. An heißen Sommertagen sind keine erhitzenden Bewegungen, an kalten Tagen dagegen warm machende Übungen zu fordern. Auch die Kleidung der Schüler beim Turnen kommt in Betracht. Diese muß recht leicht sein, damit sie den Schüler beim Turnen nicht beengt und ihm darin nicht zu warm wird. Dafür sollte er nach Beendigung der Turnstunde ein Oberkleid anziehen können, das ihn vor Erkältung schützt. Darum lasse man möglichst im Freien turnen. Nötigt aber die Witterung zur Benutzung des Turnsaales, so sorge man dafür, daß dieser gut gereinigt und gut gelüftet sei. Man vergesse endlich nicht, daß das Turnen zugleich eine Erholung von geistiger Anstrengung sein soll. Liegen also die Turnstunden zwischen andern Lehrstunden, wie das oft bei unsern jetzigen Schulverhältnissen der Fall sein muß, so beginne man zwar stets das Turnen mit lebhaften Bewegungen z. B. mit Marschieren und Laufen, aber nicht mit langen Erklärungen und der Einübung neuer Übungsarten. Der Schluß der Turnstunde werde von ruhigeren,

weniger anstrengenden Übungen gebildet, damit die Schüler nicht erhitzt und aufgeregt in die nächste Stunde oder nach Hause entlassen werden müssen. Überdies übersehe man nicht, daß die Turnstunde nicht für Gedächtnisübungen da ist. Deswegen komme man dem Gedächtnis der Schüler stets durch geeignete Zurufe in den Fällen zu Hilfe, wo sie eine längere Reihe von erlernten Bewegungen nacheinander ausführen sollen.

2. Das Turnen soll die Schüler zu leiblicher Kraft und Gewandtheit erziehen. Das Maß der anzustrebenden Kraft und Geschicklichkeit ist aber nach dem Lebensalter der Schüler zu bemessen. Es darf weder zu groß noch zu klein sein. Zu leichte Übungen nutzen den Schülern nicht viel und langweilen sie bald, zu schwierige können sie nicht oder nur mit zu großem Aufwand von Zeit und Mühe bewältigen und machen sie leicht verdrossen, ganz abgesehen davon, daß dadurch leicht Überanstrengungen hervorgerufen werden können. Was in dieser Hinsicht für eine bestimmte Schulstufe sich eignet, muß in dem Turnlehrplan angedeutet sein. Weit wichtiger als die Vermehrung der Muskelkraft der Schüler, die ja nicht zu Athleten erzogen werden sollen, ist aber ihre Befähigung zur sicheren Beherrschung ihrer Körperkräfte durch Willen und Einsicht, in andern Worten: ihnen die Herrschaft des Psychischen über das Physische zu verschaffen. Sie sollen lernen rasch zu begreifen, welche Forderungen ein Befehl oder die Lage der Dinge an ihr leibliches Tun stellt, und sie sollen lernen, dieses dementsprechend ohne alles unnütze Beiwerk und ohne überflüssigen Kraftaufwand rechtzeitig auszuführen. Nur dann, wenn sie zu alledem fähig sind, sind sie wirklich gewandt und leiblich geschickt. Das rasche Begreifen einer turnerischen Aufgabe wird teils durch die Anschauung der vorgeturnten Übung, teils durch das Geschick des Lehrers im Erklären und Befehlen einer Übung erleichtert. Ein weiteres Hilfsmittel dazu besteht

darin, das Neue da, wo es tunlich ist, aus Bekanntem abzuleiten. Eine solche Wiederholung des früher Erlernten hat zugleich den Vorteil, dies lebendig zu erhalten, sowie den schwächeren Schülern der Klasse oder den in die Klasse neu Eingetretenen eine für sie passende Aufgabe stellen zu können. Je rascher und müheloser das Verständnis der Schüler für das, was sie tun sollen, mit der Zeit geweckt werden kann, desto mehr wird ihre Gewandtheit wachsen. Sie haben alsdann nur noch das zu lernen, was man mit Recht die „Ökonomie der Kräfte" genannt hat. Die dazu nötige Coordination der Nerven- und Muskeltätigkeiten lernt der Ungeübte nur durch wiederholtes Versuchen einer Übung — das Mißlingen der ersten Versuche ist noch kein Zeichen der Unzweckmäßigkeit dieser Übung. Entspricht sie dem Lehrplan, dann muß sie auch bis zu tadelloser Ausführung eingeübt werden können ohne unverhältnismäßigen Aufwand von Zeit und Mühe. Um zu diesem Ziele zu gelangen, darf man, wie schon oben erwähnt wurde, die Übung nicht immer in derselben Form wiederholen lassen. Dies wäre eintöniger Drill. Sondern man muß die Wiederholungen in solche Formen kleiden, die den Schülern Schritt für Schritt näher zum Ziele führen. Dies kann z. B. dadurch geschehen, daß von den mancherlei Bedingungen oder Vorschriften, an die die richtige Ausführung einer Gerätübung geknüpft ist, zuerst nur die Hauptbedingung gestellt wird, z. B. beim Hangeln oder Klettern ans Ziel zu gelangen, einerlei wie. Bei den nächsten Wiederholungen werden alsdann nach und nach die übrigen Vorschriften, die z. B. die Art der Fortbewegung, der Körperhaltung bei der Übung u. dergl. betreffen, gegeben. Erst wenn diese alle erfüllt sind, hat die Übung ihren Zweck, die Geschicklichkeit der Schüler zu vermehren, erfüllt und kann als vorläufig abgetan betrachtet werden. Dabei sind drei Fertigkeitsgrade zu unterscheiden, zu denen nacheinander das

Geschick der Schüler steigen muß: 1. Die Übung überhaupt fertig zu bringen, 2. sie sicher und schön, d. h. in tadelloser Haltung ausführen zu können, 3. sie in einer der Natur der Übung entsprechenden Zeit darstellen zu können. Die dazu verwendeten Formen des Übens sind vornehmlich: das „Üben in freier Weise“, das Üben nach Befehl oder nach Zuruf in der Form der Gemeinübung und endlich das Taktturnen. Ist eine Übung aber einmal erlernt, dann muß, so oft sie in den Turnstunden wieder auftritt, ihre genaue Ausführung stets vom Lehrer unnachsichtlich gefordert werden, damit das mit ihr gewonnene Geschick nicht wieder verloren geht. Um dies Geschick zu erhalten und zu vermehren, haben sich diejenigen Anordnungen als besonders wirksam erwiesen, bei denen die neue Übung mit früher erlernten in Verbindung und in geeigneten Wechsel gebracht wird. Dies führt zu der Form der zusammengesetzten Übung, die also als Fortsetzung der einfachen Übung zu betrachten ist. Da nun jene mehr Geschick erfordert als diese, also turnerisch wirksamer ist, so gehe man zu dieser Form sobald als möglich über, immer aber nur soweit, wie es der geistigen und leiblichen Entwicklung der betreffenden Schüler entspricht. Dabei wird überdies noch eine besondere Seite des Geschickes in höherem Maße als bei der einfachen Übung entwickelt, nämlich die Fähigkeit, aus einer Bewegung oder Haltung in eine andere unmittelbar und ohne Stockung übergehen zu können. Übungen, die sich in dieser Weise auf einer bestimmten Turnstufe oder auf der nächstfolgenden nicht weiter entwickeln lassen, sollte man daher auf eine spätere Zeit verschieben, da sie sich nicht in vollem Umfange zur Erhöhung der Geschicklichkeit der Schüler ausnutzen lassen. Nicht nur hierdurch wird eine Beschränkung in der Auswahl der Übungen für eine bestimmte Turnstufe veranlaßt, sondern mehr noch durch die höchst empfehlenswerte Befolgung

des so wichtigen Grundsatzes, jede Übung in möglichster Vollkommenheit von den Schülern erlernen zu lassen, ehe man zu einer anderen Übung derselben Turnart übergeht. Diese Beschränkung muß sich auf alle Turnarten erstrecken, am meisten natürlich auf die, die Kraft und Geschicklichkeit der Schüler weniger zu fördern imstande sind oder sich nicht so ausgiebig dafür verwenden lassen wie die anderen. Ganz ähnlich so verhält es sich mit den einzelnen Übungsbeispielen in den verschiedenen Turnarten, in den Ordnungs-, Frei-, Spring-, Stütz-, Hangübungen usw. Denn die Zeit von zwei- oder dreiwöchentlichen Turnstunden ist zu kurz, um mehrere Dutzend von Übungsbeispielen in Frei- und Ordnungsübungen genau einüben zu können — und nur dies hätte Wert —, oder um an einem Dutzend verschiedenartiger Geräte die Schüler zu sicherer Fertigkeit zu bringen. Hier gelte der Grundsatz: Wenig, aber gründlich! Welche Beispiele und welche Geräte zu wählen sind, weiß der erfahrene Lehrer schon herauszufinden, dem Unerfahrenen sollten aber darüber genauere Winke gegeben werden, damit er die Zeit nicht mit wenig ergiebigen Übungen vertrödelt.

Daß für die Erziehung zu Kraft und Geschicklichkeit die künstlicheren Leibesübungen, die Frei- und Gerätübungen des deutschen Turnens ganz besonders wertvoll sind, wird heute wohl von keinem Einsichtigen mehr bestritten.

Sie gewähren eben eine große Mannigfaltigkeit von Gelegenheiten zur Erwerbung von allerhand Geschicklichkeiten andrer Art, als bei den natürlichen Übungen und den Bewegungsspielen möglich ist, und bilden daher eine notwendige Ergänzung zu diesen.

In der Anwendung dieser verschiedenartigen Leibesübungen muß aber ein bestimmter Wechsel der Turnarten eingehalten werden. Bleibt man zu lange bei derselben Turnart in einer Turnstunde stehen, läßt man



z. B. zu lange Frei- oder Stabübungen oder Übungen am gleichen Gerät machen, so entsteht leicht einerseits eine gewisse Einseitigkeit im Können der Schüler, andrerseits eine nachteilige Übermüdung einzelner Muskelgruppen. Aus ähnlichem Grunde ist auch erforderlich, im Verlaufe einer Turnstunde die Muskeln des Ober- wie des Unterkörpers möglichst gleichmäßig zu üben. Unzweckmäßig wäre es aber, in einer Turnstunde den Wechsel der Turnarten zu häufig eintreten zu lassen, z. B. neunmal wie in der schwedischen Gymnastik. Denn es müßte alsdann alles so flüchtig geübt werden, daß keine nachhaltige Wirkung erzielt würde. Dagegen bietet der Wechsel von etwa vier Turnarten (Marsch- und Lauf-, Frei- oder Stabübungen, Turnen an zwei verschiedenen Geräten oder in den Übungen des Springens, Werfens u. dergl. oder Spiel) in einer Turnstunde erfahrungsgemäß gerade das richtige Maß von leiblicher und vielseitiger Anstrengung der Schüler.

3. Das Turnen soll an gute Körperhaltung gewöhnen und den Sinn für das Schöne in der körperlichen Erscheinung des Menschen beleben. Dieser Forderung wird schon dadurch entsprochen, daß man die Schüler zur Ökonomie ihrer Kräfte erzieht. Denn dadurch lernen sie alle unnützen und unzweckmäßigen Nebenbewegungen bei ihren Übungen vermeiden; das Unnütze und Unzweckmäßige ist aber immer unschön. Freilich muß auch die Auswahl der Übungen so beschaffen sein, daß durch sie der Schüler nicht zu häßlichen Haltungen und Bewegungen gezwungen wird. Auch hierauf hat ein verständiger Lehrplan Rücksicht zu nehmen. Zwar wird der Begriff dessen, was im Turnen schön oder häßlich ist, nach Ort und Brauch wohl etwas verschieden sein, aber im allgemeinen wird man doch in gewissen Anschauungen übereinstimmen. So z. B. wird man im Knie gebeugte Beine und krumme Rücken überall da für unschön ansehen, wo die Übung

selbst diese Haltungen nicht notwendig macht. Überhaupt wird man die aufrechte Körperhaltung bei jeder Übung, wo sie möglich ist, wie z. B. im Stehen, Gehen, Laufen, bei vielen Hang- und Stützübungen, als allein menschenwürdig ansehen. Darum sollte der Lehrer auf ihre Einhaltung mit aller Unerbittlichkeit bestehen und sie als eine der ersten Forderungen an eine richtige Ausführung einer Übung vorschreiben. Sodann sollte er allen denjenigen Übungen eine stete Sorgfalt widmen, die zur Herbeiführung einer guten Körperhaltung sich als besonders geeignet bewährt haben, wie z. B. die Rumpfübungen, der Langsamschritt u. a. m. Wird von Anfang an im Turnunterricht auf die gute Körperhaltung der Schüler im Stehen, im Marschieren usw. nachdrücklich bestanden, so werden diese bald an gute Haltung gewöhnt sein und selber ihre Freude an den wohlgefälligen Formen ihrer Übungen haben. Sie sind dann selbst die unerbittlichsten Kritiker ihrer ungeschickteren Kameraden. Daß der Lehrer seinen Schülern selber ein Vorbild in guter Haltung und schönen Bewegungsformen sein sollte, braucht kaum erwähnt zu werden.

4. Das Turnen soll Tatkraft und Ausdauer, Mut und Besonnenheit den Schülern beibringen und sie befähigen, sich als nützliche Glieder einer Gemeinsamkeit betätigen zu können. Zur Weckung dieser Eigenschaften bietet das Turnen mancherlei Gelegenheiten dar, denen daher besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden ist. Wenn auch zu jeder Leibesübung eine gewisse Willensanstrengung nötig ist, so ist dies doch am meisten bei den Gerätübungen der Fall. Diese sind darum zur Stärkung des Willens, zur Erzeugung von Tatkraft von hervorragender Wichtigkeit. Willensschwachen kann dabei durch zweckentsprechende Hilfegebung die Entschließung zur Tat erleichtert werden, als Ziel ist aber immer die Erziehung der Schüler zur Selbständigkeit im Auge zu behalten. Die Tatkraft wird ferner gefördert

durch gewisse Übungsformen, die den Schüler zur Ausdauer in anstrengenderen Stellungen oder Haltungen im Stütz oder im Hang nötigen. Hierher gehören besonders die als Gemeinübungen geordneten Frei-, Stab- und Gerätübungen nach Befehl oder nach Zuruf, wobei nach jedem einzelnen Übungsteil ein Halt von einer nicht vorher bestimmten Dauer eintritt. Auch das beim Taktturnen von Frei-, Stab- oder Hantelübungen oft vorkommende Verharren in einer bestimmten Stellung trägt zur Willenserregung bei, ebenso das Taktturnen an Geräten, namentlich wenn es mit dem sogen. „Einsetzen der Folgenden" d. h. mit nach Zeiten geregelter Nachfolge der nächsten verbunden ist. Von sehr guter Wirkung für Entwicklung von Tatkraft und Ausdauer sind begreiflicherweise die eigentlichen Dauerübungen im Gehen, Laufen, Klettern, Hangeln usw., die aber natürlich in den Grenzen gehalten werden müssen, die durch das Lebensalter der Schüler geboten sind. Endlich sind in dieser Hinsicht von vortrefflicher Wirkung die Bewegungsspiele und die Übungen im Ringen. Hierbei kommt vornehmlich die Form der Tatkraft zur Geltung, die man als Schlagfertigkeit bezeichnet hat. Denn der Schüler muß dabei lernen, bei plötzlich eintretenden Ereignissen oder Lagen nach eigenem Ermessen einen raschen Entschluß zu fassen und diesem sofort die Tat folgen zu lassen, ein Geschick, das für das praktische Leben von besonderer Wichtigkeit ist.

Nicht minder nützlich ist dem Menschen die Eigenschaft des Mutes.*) Auch diese Eigenschaft wird durch das Gerätturnen wesentlich entwickelt und gefördert. Namentlich ist das sogen. Gerätspringen d. h. das Springen über Bock, Sprungkasten, Planke, Pferd, Barren u. dergl. feste Hindernisse sowie das Stabspringen

---

*) Vergl. das vortreffliche Buch von Prof. *Koch* „Die Erziehung zum Mute" (Berlin 1900).

mutbildend. Das gleiche gilt von den Übungen am Schwingseil, wenigstens für die jüngeren Schüler. Obgleich jede Gelegenheit zur Steigerung des Mutes der Schüler ausgenutzt werden sollte, ist dabei doch die zur Verhütung von Unfällen nötige Vorsicht nicht außer acht zu lassen, und es ist stets der zur Verwegenheit werdenden Übertreibung entgegenzuwirken. Die Schüler sind darum auch soweit als tunlich an Besonnenheit bei ihrem Üben zu gewöhnen und zur Geistesgegenwart zu befähigen. Dies kann nicht nur durch die Bewegungsspiele und Wettkämpfe, sondern auch durch die Gemeinübungen und des Taktturnens geschehen, überhaupt bei allen Übungsformen, wobei sie sich als Glieder einer Gemeinsamkeit betätigen und zum Gelingen der gemeinsamen Aufgabe ihr Teil beitragen müssen. In dieser Beziehung können sich selbst mancherlei Ordnungsübungen als nützlich erweisen.

5. Das Turnen soll Freude bereiten und die Turnlust lebendig erhalten. Dies wird vor allem durch ein anregendes Lehrverfahren bewirkt, das das Interesse der Schüler an ihren turnerischen Aufgaben in irgend einer Weise zu erregen versteht. Dies kann z. B. durch passende Hinweise auf den Nutzen der betreffenden Übung für die Gesundheit oder für Vorkommnisse im praktischen Leben, für den Wehrdienst u. dergl. geschehen. Doch dürfen solche Hinweise nicht bei den Haaren herbeigezogen werden und nicht in lange Reden ausarten. Jedenfalls müssen sie dem Verständnis und dem Alter der Schüler angemessen sein. Wirkungsvoller sind indessen in der Regel solche Bemerkungen und Anordnungen des Lehrers, die den Wetteifer der Schüler zu erregen vermögen, wobei jedoch die Weckung eines ungeheueren Ehrgeizes ausgeschlossen bleiben muß. Hierher gehört vor allem die Methode des „abteilungsweisen Turnens“, wobei die eine Hälfte der Klasse übt, während die andere zusieht, beobachtet und vielleicht

nachher vom Lehrer zur Kritik aufgefordert wird, worauf beide Hälften ihre Tätigkeiten miteinander tauschen. Dieses ausgezeichnete Hilfsmittel zur Anregung der Schüler gewährt überdies dem Lehrer den Vorteil, leichter das Können seiner Schüler übersehen zu können. Ein weiteres Hilfsmittel dieser Art besteht in der Musterung einzelner Schüler oder kleiner Abteilungen der Klasse, nachdem sie einige Zeitlang eine neue Gerätübung in freier Weise zu erlernen versucht hatten. Dabei sieht die ganze Klasse zu und merkt sich, was der Lehrer Lobendes oder Tadelndes über die Ausführung der Übung zu sagen hatte. Der Lehrer weiß aber nach solcher Musterung genauer, ob er nun die betreffende Übung in der Form einer Gemeinübung vornehmen darf oder nicht. Zugleich hat er hierbei Gelegenheit, auf die Fortschritte hinzuweisen, die die ganze Klasse oder einzelne Schüler gemacht haben und erregt damit allemal freudige Genugtuung bei den Betreffenden. Die Freude am Üben wird ja durch nichts sicherer hervorgerufen und gesteigert als durch den Erfolg, der das Üben krönt. Erst dann, wenn der Schüler weiß, daß er seine Übung genau und schön ausführen kann, hat er volle Befriedigung beim Turnen. Nichts anderes kann seine Freude daran so groß und so nachhaltig machen, als das Bewußtsein, wieder etwas gut erlernt zu haben.

Damit dem Schüler nun dies Bewußtsein recht oft zuteil wird und damit seine Freude am Turnen stets wach bleibt, muß der Lehrer verstehen, ihm das Erlernen einer Übung möglichst leicht zu machen. Nicht dadurch, daß er nur leichte Übungen aufgibt, sondern dadurch, daß er nicht sogleich die fertige Übung vom Schüler verlangt, falls sie schwierig ist, daß er vielmehr zuerst z. B. die einzelnen Bestandteile der Übung für sich erlernen läßt und diese alsdann zu einem Ganzen nach und nach zusammensetzt, daß er also vom Ein-

fachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schwierigen aufsteigt. Oder er gibt bei einfacheren Übungen, wie schon erwähnt, die nötigen Vorschriften nicht auf einmal, sondern nur nach und nach bei den aufeinander folgenden Wiederholungen der Übung. Überhaupt muß der Lehrer das Eintönige der nötigen Wiederholungen dadurch abzuschwächen suchen, daß er vor jeder dieser Wiederholungen eine kurze Bemerkung macht, die die Notwendigkeit der Wiederholung zu begründen und die Erneuerung des Interesses der Schüler an dem Üben zu bewirken geeignet ist. Die Lust am Gerätturnen kann den Schülern leicht dadurch genommen werden, daß man z. B. eine neue, von ihnen noch nicht erlernte Übung sogleich als Gemeinübung nach Befehl verlangt, weil man damit eine zu große Forderung an die Leistungsfähigkeit vieler Schüler stellt. Der Gemeinübung muß deshalb in den meisten Fällen — bei leichten Gerätübungen der unteren Stufen kann eine Ausnahme stattfinden — das schon erwähnte „Üben in freier Weise" vorausgehen. Ein anderes bewährtes Mittel, den Schülern Freude am Üben zu bereiten, ist die taktmäßige Ausführung einer bereits sicher erlernten Übung, besonders auch, wenn eine geeignete Musikbegleitung hinzugenommen werden kann. Nur braucht dies „Turnen mit Musik" im Knabenturnen nicht die Regel zu sein. Es eignet sich besonders für Schauturnen, ferner als Beweis der Anerkennung guter Leistungen, zur Aufmunterung u. dergl.

Man darf aber in einer Turnstunde nicht zu lange bei derselben Übung verweilen, weil sonst gewisse Muskelpartien zu sehr ermüdet würden. Die Folge wäre sonst immer ein Nachlassen der Turnlust und des Geschickes der Schüler. Es ist also eine gewisse Abwechslung der Übungen in einer Turnstunde unbedingt nötig. Bestände aber diese Abwechslung nur darin, daß man nacheinander eine Reihe verschiedener Frei- oder

Stab- oder Gerätübungen machen ließe („Gruppenturnen“), ohne daß jede dieser Übungen zu einer guten Ausführung gelangt wäre, so könnte dieser stete Wechsel wohl anfangs den Schülern vergnüglich erscheinen, auf die Dauer würde er sie aber nicht befriedigen, weil er ihnen nicht das frohe Gefühl des Könnens bereiten würde. Der Übungswechsel in einer Turnstunde muß vielmehr darin bestehen, daß jedesmal zu einer andern Turnart übergegangen wird, z. B. vom Marschieren zu einer Freiübung im Stehen, von dieser zu einer Gerätübung, von dieser wieder zu einer Übung an einem andern Gerät oder zu einem Turnspiel usw., sobald nämlich in der angefangenen Übung ein gewisser Fortschritt erreicht oder ein nicht zu großer Zeitabschnitt der Turnstunde vorüber ist. Die Zeit, die auf eine Übung in einer Turnstunde zu verwenden ist, auf die Minute genau vorher festsetzen zu wollen, wäre pedantisch; sie muß von den Umständen, dem Ermessen des Lehrers, dem Verhalten der Schüler und von dem Grad ihrer Ermüdung abhängig bleiben. Aber im allgemeinen wird man die Erfahrung machen, daß es für Erhaltung der Turnlust der Schüler am besten ist, wenn man in einer Turnstunde in der Regel in vier verschiedenen Turnarten turnen läßt, also auf jede Turnart im Durchschnitt etwa 10 bis 15 Minuten verwendet. Selbstverständlich macht man davon Ausnahmen, sobald es die Verhältnisse nützlich erscheinen lassen. Es ist bereits oben erwähnt worden, daß man bei diesen Übungswechseln Rücksicht auf die Bewegungsbedürfnisse der Schüler, auf die Allseitigkeit ihrer körperlichen Betätigung, auf Tages- und Jahreszeiten nehmen sollte. Die Schüler empfinden es ohne weiteres als ein Unrecht, wenn man sie zu einseitig ermüdet, ihnen nach anstrengenden Übungen längeres ruhiges Stehen zumutet oder ihnen nach anstrengenden Lehrstunden viel zu denken aufgibt, ferner wenn man im Sommer sie zu sehr erhitzt, im Winter sie in der

Turnstunde frieren läßt, oder an den ersten schönen Frühlingstagen sie im Turnsaal gebannt hält, statt sie ins Freie zu führen, und was dergleichen mehr ist.

Die Schüler haben auch ihre Vorliebe für und ihre Abneigung gegen gewisse Übungsarten. Dies zu berücksichtigen tut der Lehrer manchmal gut. Nicht, als ob er darin allen Wünschen seiner Schüler nachgeben sollte! Dies würde ihn nur zu bald zu deren willenlosem Werkzeug machen. Aber er sollte darauf achten, namentlich wenn ein frischer Ansporn der Turnlust nötig erscheint. Auch in schlecht disziplinierten Klassen wird ihm diese Rücksicht manchmal von Nutzen sein.

Als ein vortreffliches Mittel zur Auffrischung der Turnlust der Schüler bei ihrem Aufsteigen in die nächste Klasse oder Turnstufe hat sich die Einrichtung bewährt, wonach jeder Turnstufe Neuheiten d. h. gewisse Übungsarten oder Geräte vorbehalten bleiben. Dies ist z. B. der Fall, wenn man in einer unteren Turnstufe nur die leichteren Übungen mit dem Eisenstabe, in der nächsten Stufe Übungen mit anderen Griffen am Stabe vornimmt, ferner wenn man die Langstabübungen oder die Hantel- oder die Keulen- oder die Gewehrübungen oder die Übungen am Pferde oder an den Schaukelringen erst von einer gewissen Stufe an, vorher aber nicht üben läßt. Denn wenn man bei Beginn des neuen Schuljahres mit diesen, der betreffenden Klasse vorbehaltenen „Neuheiten im Turnen" statt mit Wiederholungen von Übungen der vorhergehenden Klasse den Turnunterricht anfängt, dann wird man stets ein erneutes frisches Anpacken der Schüler beim Turnen wahrnehmen. Dies ist von besonderer Wichtigkeit für den Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten, wo leicht der Turneifer bedenklich nachzulassen droht. Immerhin sind diese Neuheiten auf die verschiedenen Turnstufen so zu verteilen, daß den Schülern der vorhergehenden Stufen



durch den Verzicht auf diese Übungen kein wesentlicher Nachteil in ihrer turnerischen Ausbildung erwächst.

Es kommt aber nicht bloß auf die geschickte Wahl der turnerischen Aufgaben, sondern ebensosehr auf den Lehrton an, ob die Schüler Freude an ihren Turnstunden haben oder nicht. Unfreundliches, barsches Wesen, stetes Tadeln, das Fehlen jeder Anerkennung ihrer Leistungen von seiten ihres Turnlehrers verleidet den Schülern zuletzt den Turnunterricht. Einem solchen Lehrer tun sie selten etwas zuliebe. Wenn er nicht den guten Willen wenigstens anerkennt, natürliches Ungeschick oder jugendlichen Bewegungstrieb nicht von Bosheit oder von Faulheit zu unterscheiden versteht, hat er es bald mit den Schülern verschüttet und ihnen die Freude am Turnen genommen. Ähnlich so kann es ihm gehen, wenn er den Unterschied im Ton nicht zu treffen weiß, den er gegenüber jüngeren oder älteren Schülern, Volksschülern oder Schülern höherer Lehranstalten anzuschlagen hat, um sie für die Turnsache zu gewinnen. Dagegen wird es für ihn nur vorteilhaft und für seine Schüler erfreulich sein, wenn er etwas Humor — keine banalen Scherze! — seinen Belehrungen beimischen kann. Unbedingt nötig ist ihm aber die unerbittliche Konsequenz, mit der er auf seine einmal gestellten, also wohl zu überlegenden Forderungen im Turnen besteht, denn ein Wanken und Schwanken darin schädigt nicht nur sein Ansehen, sondern verwirrt auch die Schüler und stört dadurch ihre Freudigkeit beim Turnen.

Dieser letztere Fall wird auch eintreten, wenn der Lehrer für seine Turnstunden schlecht vorbereitet ist. Die Schüler merken dies bald und geben sich alsdann ebensowenig Mühe als ihr Lehrer. Zu diesen Vorbereitungen gehört auch das Nachdenken, wie man den begabteren Schülern, die ihren Kameraden im Turnen vorauseilen, die Freude am Üben erhalten kann, ohne die Klassenaufgaben so zu steigern, daß die andern nicht

mehr mitkommen können. Diese besondere Berücksichtigung der begabteren Schüler kann man z. B. dadurch bewirken, daß man gewisse Zeiten in oder außerhalb der Turnstunde für freigewähltes Üben, sogen. Kürturnen, festsetzt, oder daß man beim Erlernen einer Gerätübung in der oben schon erwähnten „freien Weise" den damit früher als die andern fertig gewordenen Schülern erschwerte Aufgaben ähnlicher Art stellt. Das letztere ist als ein besonders wirksames Mittel zur Anspornung der Turnlust zu empfehlen. Es fordert freilich eine umfängliche Sachkenntnis des Lehrers.

Was die Schüler aber vor allem in der Turnstunde erwarten, ist viele Bewegung und unausgesetzte Beschäftigung. Sie langweilen sich sonst und werden alsdann leicht unartig. Darum überlege sich der Lehrer genau, wie er das Bewegungsbedürfnis seiner Schüler befriedigen will. Schon darum, aber auch aus andern Gründen, ist es seine Pflicht, die kurze Turnzeit für das Turnen tüchtig auszunutzen. In dieser Beziehung ist eine der wirksamsten Übungsformen das schon erwähnte „Einsetzen der Folgenden" beim Taktturnen an den Geräten. Nebensächliche Dinge, die nicht zum eigentlichen Turnen gehören, wie z. B. die Aufstellung der Klasse am Geräte, das Verstellen der Geräte u. dergl. erledige man in der einfachsten Weise und in der kürzesten Zeit. Dabei mitzuhelfen wird den Schülern nicht nur eine willkommene, sondern auch eine nützliche Aufgabe sein. Dasselbe gilt von dem Hilfegeben beim Gerätturnen sowie vom Vorturnen. Viele werden ein solches Amt als einen ehrenden Vorzug ansehen und es freudig übernehmen.

Noch sei erwähnt, daß sich das Nachlassen des Turneifers der Schüler leichter bei den natürlichen Übungen des Laufens, Springens, Werfens u. dergl. als bei den Gerätübungen einstellt. Dies ist besonders dann der Fall, wenn die Schüler glauben, darin die Höhe



ihrer Leistungsfähigkeit erreicht zu haben. Diesem Nachlassen suche man dadurch vorzubeugen, daß man die betreffenden Übungen nicht zu häufig und nicht zu lange, nicht bis zum Überdruß betreiben läßt. Ferner ist ratsam, daß man durch genaue Feststellung der Leistungen jedes einzelnen Schülers das Interesse an der Übung erhöht. Den Eifer belebt es auch, wenn man die Übung ein andermal in einer etwas geänderten Form vornimmt, so daß sie das Gepräge des Neuen hat.

Endlich sei noch erwähnt, daß man die Freude der Leibesübungen nicht unbeträchtlich auch durch Veranstaltungen außerhalb der Turnstunden, durch Turnfahrten, Schauturnen u. dergl. erhöhen kann.

Beachtet man das bisher Gesagte an der richtigen Stelle, zur richtigen Zeit, dann wird auch die jugendliche Freude bei der turnerischen Arbeit nicht fehlen, aber die Arbeit, das Turnen, bleibt doch die Hauptsache. Ohne tüchtige Arbeit in der Turnstunde wird auch die Freude an dieser von keiner Dauer sein.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft
1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Belenchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerns, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Renkauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Heft

30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O.. Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

Heft
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer außerhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J, Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des großen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehns, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornan. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehnng. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jnng, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesins, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden nnseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rnde, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutnng der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Heft
154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf. [Volksschulerziehung. 65 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuſs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadenersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Heft
190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Staude, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Staude, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewißheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Bauer, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35 Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeißig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lobsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Heft
227. **Müller, Heinrich**, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. **Sallwürk**, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. **Ritter**, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. **Gründler**, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. **Reischke**, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. **Weber, Ernst**, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. **Linde, Fr.**, Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. **Pottag, Alfred**, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. **Flügel**, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. **Flügel**, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. **Rein**, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. **Benrubi**, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. **Siebert**, Dr. **Otto**, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. **Heine**, Dr. **Gerhard**, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. **Schmidt**, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. **Koehler**, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. **Sachse**, K., Apperzeption u. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. **Fritzsche**, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. 75 Pf.
245. **Redlich**, J., Ein Einblick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. **Baentsch**, Prof. D., Chamberleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. **Muthesius**, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. **Sallwürk**, Prof. Dr. **Edmund** von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. **Thurmann**, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. **Scheller**, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. **Lehmhaus**, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. **Cornelius**, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. **Rónberg Madsen**, Grundvig und die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. **Lobsien**, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. **Rubinstein**, Dr. **Susanna**, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. **Scholz**, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. **Staude**, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. **König**, E. Prof. Dr. phil. u. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A. T. 1 M 20 Pf.
259. **Fritzsche**, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. **Sallwürk**, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. **Schramm**, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. **Siefert**, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. **Bauch**, Dr. **Bruno**, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. **Lesser**, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. **Pfannstiel**, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. **Kohlhase**, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. **Keferstein**, Dr. **Horst**, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. **Junge, Otto**, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. **Rein**, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. **Reischke**, R., Herbartianismus und Turnunterricht. 30 Pf.
271. **Friedrich**, G., Die Erzählung im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf.

Heft
272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Hanstein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Trolt, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Heft
315. Schramm, P., Sexuelle Aufklärungen und die Schule. 60 Pf.
316. Staude, P., Jeremia in Malerei und Dichtkunst. 30 Pf.
317. Göring, Dr. H., Von Kuno Fischers Geistesart. Ein Nachruf des Dankes. 30 Pf.
318. Vogelsang, W., Vorschläge zur Reform der Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. 50 Pf.
319. Barheine, W., Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. 60 Pf.
320. Weller, Dr. phil., Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart. 2 M.
321. Kühn, Hugo, Poesie im I. Schuljahr. 80 Pf.
322. Siebert, Dr. O., Rudolf Eucken und das Problem der Kultur. 20 Pf.
323. Flügel, O., Das Problem der Materie. 1 M.
324. Uphues, Dr. Goswin, Der geschichtliche Sokrates, kein Atheist und kein Sophist. 1 M.
325. Foltz, O., Luthers Persönlichkeit. 40 Pf.
326. Förster, Fr., Zur Reform der höheren Mädchenschule in Preußen. 20 Pf.
327. Friemel, R., Trennung der Geschlechter oder gemeinschaftliche Beschulung? 25 Pf.
328. Hofmann, Joh., Die Strafen in der Volksschule. 60 Pf.
329. Schreiber, H., Für das Formen in den unteren Klassen an der Hand von Sätzen wider dasselbe. 30 Pf.
330. Fritzsch, Dr. Theodor, Ernst Tillich. 75 Pf.
331. Bliedner, Dr. A., Magister Röller. 1 M.
332. Prümers, A., Die Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied. 35 Pf.
333. Glück, M., Lehrerstand und Pädagogik. 35 Pf.
334. Klinkhardt, Fr., Die winterliche Vogelwelt. (U. d. Pr.)
335. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. III. 30 Pf.
336. Höhne, Stabsarzt Dr. E., Die vier humanen Sinne. 60 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiet des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Von

Rich. Wagner
in Jena.

Pädagogisches Magazin, Heft 338.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908



Inhalt.

Seite

1. Vom Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Die Pädagogik stellt als Ziel jedes Unterrichts in der Erziehungsschule die Bildung des religiös-sittlichen Charakters auf. Ein Unterrichtsfach hat also nur dann Berechtigung, wenn es im Dienste jenes obersten Erziehungszieles steht. Jedes Fach braucht aber auch sein ihm eigenes Ziel, das es am besten unter stetem Hinblick auf die Bildung eines religiös-sittlichen Charakters aus dem Ziele seiner Wissenschaft ableitet.

Die Naturwissenschaft geht in ihren einzelnen Disziplinen mit ihren Bestrebungen weit auseinander. Sie dringt mit dem Mikroskop ins Innerste aller Wesen, das Kleinste muß sich ihrem Blick enthüllen; sie zwingt aber auch fernste Weltenkörper in Sehweite und erforscht ihre Bestandteile mit Hilfe der Spektralanalyse. Die Naturwissenschaft lehrt den Menschen im Luftballon zu eisigen Höhen empordringen, sie führt ihn auch in der Erde Tiefen. Mit dem der Natur abgelauschten Geheimnis der Elektrizität überwindet sie den Raum in Telegraphie, Telephonie und elektrischen Fernbahnen. Kein Mensch, sei er auch ein Aristoteles oder Goethe, vermag mehr mit seinem Geiste die gesamte Naturwissenschaft zu umfassen.

Und doch ist man gerade im verflossenen Jahrhundert erst zum Bewußtsein der Einheit in der Natur gekommen. An der Schwelle des Jahrhunderts steht Alexander von Humboldt mit seinem Kosmos, ihm ist »die Natur ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes«.

Am Ende des ersten Viertels entwickelt Karl Ernst v. Baer seine Keimblätter-Theorie und behauptet die einheitliche embryologische Entwicklung aller Tiere. Im zweiten Viertel zeigen Schleiden (1838) und Schwann (1839) die Zelle als gemeinsames Element aller Lebewesen. 1859, also im dritten Viertel des Jahrhunderts, tritt Darwin mit seiner Entwicklungslehre auf den Plan. Das letzte Viertel ist bestrebt, auf Grund der gesamten Naturwissenschaft zu einer einheitlichen Naturauffassung zu kommen. Die Materie und Kraft in sich fassende Substanz genügt nicht mehr als Grundlage alles Naturgeschehens, schon sucht man die Natur als Wirkung von Elektronen, Kraftpunkten, aufzufassen. Bis in die tiefsten Fragen der Philosophie und Theologie[1]) hinein dringt heute die Naturwissenschaft. Sie sucht die »Welträtsel« zu lösen, doch der ehrliche Forscher muß gestehen, daß auch für ihn noch jene sieben Welträtsel Emil du Bois-Reymonds[2]) bestehen. Sie zu lösen, vermag nur die Philosophie und der — Glaube. Die Naturwissenschaft erhebt sich also über die Einzelforschungen hinaus und sucht die Einheit zu erfassen. Als Ziel schwebt ihr das des großen Humboldt vor.

Dieses Ziel ist auch dem naturkundlichen und speziell naturgeschichtlichen Unterricht gesteckt worden. Von Lüben bis Bänitz, von Roßmäßler über Junge, Kießling und Pfalz bis zu denen, die heute die Entwicklungslehre für die Schule fordern, ist dieses Ziel mit geringen Abänderungen immer aufs neue aufgestellt worden. Gegen dieses Ziel sind nur Konrad und Beyer einerseits, Schmeil andrerseits. Konrad und Beyer, aus der Zillerschen Schule kommend, wollten die menschliche Arbeit in den Mittelpunkt stellen, der eine, weil er die Arbeit für direkt sittlich hielt,[3]) der andre, um dem Schüler »die Mittel und

---

[1]) *Bastian Schmid*, Entwicklung d. Naturwissensch. Nat. u. Sch. H. I, 1902.

[2]) Bekannte *Ignorabimus*-Rede nach *Haeckels* Welträtseln S. 12.

[3]) Entgeg. *Vogts*, Erläut. z. Jahrb. d. Vereins f. wiss. Päd. 1885.

Kräfte zur Verwirklichung« seiner sittlichen Ideen zu geben.[1]) Ihnen ist aber nachgewiesen worden, daß die Arbeit an sich nicht sittlich ist, und daß auch ein naturkundlicher Unterricht ohne direkte Beziehung zum Menschen die Mittel und Kräfte zur Betätigung des religiös-sittlichen Charakters zu geben vermag. Schmeil[2]) ist das oben gesteckte Ziel wohl erstrebenswert, aber es erscheint ihm zu hoch: »Daß die Natur ein Organismus, ein einziger großer Leib ist, das wissen wir in der Tat nicht, wir ahnen es nur.« »Ins Innere der Natur dringt kein erschaffener Geist.« Wohl können wir unsre Schüler einige Blicke in das große Getriebe tun lassen, sie zum Ahnen der Einheit und zum Weiterstreben anregen — die volle Wahrheit ist aber nicht für uns Menschen, »sondern nur für ihn allein«!

Wir werden Schmeil recht geben müssen. Demnach können wir mit ihm das vorsichtige Ziel Junges anerkennen, wenn wir nur das Wort »anstreben« unterstreichen. Junge fordert: »Es ist ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anzustreben.«

Das wäre also unser Fachziel. Aber es enthält auch schon Momente, die eben nur der Erzieher, der an Charakterbildung denkt, hinein bringen konnte. Zwar weiß auch der Wissenschaftler, daß ihm noch viel fehlt zum klaren Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur; auch sein Forschen ist nur ein Streben. Aber der rechte Naturforscher sieht in dieser Beschränkung kleinmütigen Pessimismus, der den Forschungseifer eindämmt. Der Erzieher dagegen erkennt damit an, daß er nur Grundlagen des Charakters schaffen kann. Dazu ist ihm die bescheidene Resignation für seine Erziehung zur Religiosität wertvoll; durch den Gedanken an die menschliche Ohnmacht leitet er zum religiösen Interesse über. Mit

[1]) *Konrad*, Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 1885.
[2]) *Schmeil*, Reformbestr. 1905.

dem »gemütvollen Verständnis« weiß nur der Erzieher etwas anzufangen. Wenn auch der Mann der Wissenschaft ästhetisch empfindet und Schönheiten genießt, wo er sie findet, so ist ihm das doch nicht Hauptzweck. Ja er wird sich wohl hüten, diese Bestimmung in sein Ziel mit aufzunehmen, fürchtet er doch, das ästhetische oder auch sympathetische Interesse möge seine exakten Resultate beeinträchtigen.

In der Erziehungsschule braucht uns diese Rücksicht nicht bange zu machen. Hier handelt es sich ja nicht um Gewinnung neuer Resultate, sondern nur um Mitteilung solcher, wenn auch der Schüler dabei das Bewußtsein haben muß, als forsche er selbst. So kann also der Erzieher im Rahmen des der Wissenschaft angepaßten Zieles die religiösen, sozialen, sympathetischen und ästhetischen Interessen pflegen. Da ferner ein »klares Verständnis« angestrebt werden soll, kommen ja auch empirisches und spekulatives Interesse kaum zu kurz, so daß also unser Ziel wohl als gültig für die Erziehungsschule angenommen werden kann. Dennoch halte ich es für nötig, am Schlusse, wenn die Art unseres Unterrichtsbetriebes geschildert ist, nochmals auf die erziehliche Bedeutung des naturgeschichtlichen Unterrichts zurück zu kommen.

II. Kurzer historischer Rückblick auf die Hauptströmungen im naturgeschichtlichen Unterricht und Einführung der Hauptprobleme.[1])

Mannigfaltig waren die Versuche, den Unterricht fruchtbringend zu gestalten. Einst erzählte man Historien und Anekdoten von Tieren und Pflanzen, später kannte man nur ihren Nutzen und Schaden. Lüben und seine Anhänger pflegten die bloße Naturbeschreibung und Systematisierung. Theoretisch sind diese Richtungen über-

[1]) Vgl. *Helm*, Geschichte der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts in der Volksschule, in *Kehrs* Geschichte der Methodik. Gotha 1877.

wunden, praktisch spuken sie noch hier und da. In ihrer Einseitigkeit sind sie entschieden zu verwerfen, wir werden dagegen eine weise, sparsame Benutzung an andrer Stelle noch zu erörtern haben.

Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiet des naturgeschichtlichen Unterrichts datieren aus der Mitte der achtziger Jahre des verflossenen Jahrhunderts. An ihrer Spitze stehen Scheller und Junge. Nun darf man das nicht so verstehen, als ob im naturgeschichtlichen Unterricht vor Junge nur reine Naturbeschreibung und Systematik getrieben worden wäre. Mancher einsichtsvolle Lehrer mag vor ihm schon dem Leben in der Natur gelauscht und es seinen Schülern gezeigt haben. Bekannt sind ja auch die Bestrebungen Roßmäßlers, [1]) der in seiner Schrift »Der naturgeschichtliche Unterricht« Forderungen aufstellt, die durchzuführen, wir auch jetzt noch streben. Er stellt der nur beschreibenden Behandlung die geschichtliche gegenüber, »durch die geschichtliche Behandlung des Unterrichts über die Natur muß diese dem Schüler zur mütterlichen Heimat werden, in der ein Fremdling zu sein ihm Schade und Schande ist.« Eine solche Behandlung hat für ihn hohen Wert. Dem Schüler kommt zum Bewußtsein, »daß die Erde ein in seinen einzelnen Erscheinungen zusammenhängender Organismus ist. Der Aberglaube wird bekämpft, das spekulative Interesse gepflegt. Die geschichtliche Behandlung der Natur hilft dem Menschen eine klare Naturanschauung gewinnen« und schafft die »Gedankenfülle, die der Unsittlichkeit vorbeugen soll«. Sie unterdrückt die »Blasiertheit und öffnet dem Schüler Auge und Herz für seine heimatliche Natur«, sie weckt endlich durch dieses alles die Liebe zum Vaterland. Wer ferner Roßmäßlers Ansichten über die »Schulung der Sinne«, die Schulsammlungen und »Spaziergänge« liest, erstaunt und fragt sich: wie kommt

[1]) Vgl. auch die Festschrift des Lehrervereins für Naturkunde zu Roßmäßlers 100. Geburtstag und Roßmäßler: Der Mensch im Spiegel der Natur.

es, daß seine Ideen dreißig Jahre ungenutzt bleiben konnten? Die Antwort liegt nahe. Zwischen der Idee und der praktischen Durchführung ist eine große Kluft; Lüben und jetzt Schmeil schlossen sie durch ihre praktischen Lehrbücher. — Roßmäßler tat es nicht und — wurde beinahe vergessen.

Neuerdings hat man das Verdienst Junges auch durch den Hinweis auf Hermann Müller in Lippstadt[1]) schmälern wollen. Hermann Müller hatte schon 1867 die Blütenbiologie eingeführt, ja er stellte auch später praktische Versuche an, ließ z. B. in Quinta Bohnen keimen. Nach Haeckels bekannter Münchener Rede im Jahre 1877 erörterte er in den Oberklassen seiner Schule sogar die Entwicklungslehre. Man weiß, wie er damit Unheil über den naturgeschichtlichen Unterricht heraufbeschwor. Der Fall kam im preußischen Abgeordnetenhause zur Sprache; der preußische Unterrichtsminister mußte die Behandlung der Entwicklungslehre für die höheren Schulen in Preußen verbieten; zugleich fiel aber auch der biologische Unterricht in den Oberklassen dieser Anstalten. Müller hatte unvorsichtig gehandelt, wie auch sein Schüler und Verehrer Dennert[2]) zugibt, trotzdem er ein Anhänger der Entwicklungslehre ist. Erst heute sucht man die Biologie wieder in den oberen Klassen der Gymnasien einzuführen; die Bestrebungen des Vereins der Naturforscher und Ärzte sind zu bekannt, als daß ich sie hier noch zu erörtern hätte[3]). Was Roßmäßler und Hermann Müller nicht gelungen war, nämlich die Biologie in unsern Schulen heimisch zu machen, gelang wenigstens teilweise Scheller und Junge in den »Schuljahren« und im »Dorfteich«.

[1]) Dr. *Müller*-Lippstadt, Die Hypothese in der Schule und der naturgesch. Unterricht. Bonn, Strauß, 1879.

[2]) *Dennert*, Entwicklungslehre als Lehrgegenstand der höheren Schule. Natur und Schule, II, H. 6.

[3]) Vgl. Berichte in Natur und Schule. *Verworn*, Beiträge zur Frage des naturwissensch. Unterrichts an höheren Schulen. Jena, Fischer, 1904.



Scheller schließt sich an die Bestrebungen Roßmäßlers an. »Landschafts- oder Naturbilder« sollen »im Laufe des Jahres nach den verschiedensten Richtungen hin beobachtet und besprochen« werden. »Aus dem dadurch erlangten Material wird dann besonders wichtiges ausgewählt und in der Schule (nach fachwissenschaftlichen Grundsätzen) eingehend behandelt.« Dabei geht Scheller von seinem Naturbilde aus, zerlegt es in seine Teile, die Einzelindividuen, und fragt bei diesen: »Was für Teile besitzen sie, welchen Zweck haben diese, und warum sind sie wohl so und nicht anders?« »Von der Wurzel gibt er nicht nur an wie sie ist, sondern auch ihren Zweck und warum sie so gestaltet ist, warum z. B. in sandigem Boden anders als in lehmigem oder humusreichem.« Neben die Form des Organes stellt er also die Funktion desselben und sucht beides in kausalen Zusammenhang zu bringen. Allerdings wird dieser Unterricht, der das Leben erforscht, viel mehr Zeit in Anspruch nehmen. Aber die Zeit ist nicht verloren, soll doch nicht »vieles« sondern »viel« gelernt werden. Zu schwer wird der Unterricht auch nicht sein; denn die Warumfragen braucht ein »unverdorbenes« Kind recht häufig.

Junge[1]) hat seinen Unterricht ursprünglich nach Lübenscher Art betrieben. Aber der Unterricht befriedigte ihn nicht, da er vor allem auch sah, daß zwei Jahre nach der Entlassung aus der Schule seine Schülerinnen die gelernten 200 Pflanzennamen vergessen hatten. Nun verwendet er in seinem Unterricht Anekdoten; aber jetzt kommt er zum Bewußtsein, daß er seinen Schülerinnen zusammenhangslose Einzelheiten bietet. Da fällt ihm Schmardas Zoologie in die Hände, dessen Gesetze nimmt er an, können sie ihm doch die Resultate seines Unterrichts ordnen helfen. Endlich geht ihm auch bei einem Präparationskurs im zoologischen Institut zu Kiel die Be-

---

[1]) Biographie Junges, herausgegeben von seinem Sohne. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

deutung der Biologie auf. Dort »wurde er nachdrücklich auf die gegenseitige Abhängigkeit der Einrichtung und der Lebensweise der Organismen hingewiesen, und zwar als auf eine Tatsache, ohne daß diese auf ein teleologisches Erklärungsprinzip zurückgeführt werde«. Im zoologischen Institut wird er mit Möbius bekannt, dessen »Biocönose« er gleichfalls für den Unterricht in der Volksschule verwertbar hält. Aus diesen Anregungen heraus entstehen seine Aufsätze in den »Blättern für den erziehenden Unterricht«, sein »Dorfteich«, seine »Kulturwesen der deutschen Heimat« und seine »Urwesen«.

Fort mit System und bloßer Beschreibung heißt es nun bei ihm. Lüben hat das Gute im Auge gehabt; aber jetzt kann seine Methode nicht mehr gelten, da ihre Resultate nicht im Leben standhalten. Es gilt, »ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur« zu schaffen. Die Einheit liegt nicht in der Form der Körper. »Ich suche die Einheit nur in dem Leben selbst.« »Die Einheit in der Natur ergibt sich vor allem aus der Wahrnehmung, daß in den innern Ursachen der Lebensäußerungen verschiedener Individuen sich eine Übereinstimmung erkennen läßt, oder einfacher, daß die Lebensäußerungen der verschiedenen Naturdinge bei aller Mannigfaltigkeit doch nach gewissen, in der Natur gegebenen Normen geschehen.« Es gilt, diese Übereinstimmungen zu erkennen und die Gesetze, nach denen das Leben übereinstimmend geregelt ist, herauszuschälen. Die Gesetze sind zuerst an den einzelnen Individuen aufzusuchen, dann in den Lebenserscheinungen wieder zu erkennen, schließlich aber auf die ganze Erde zu übertragen. »Die Beobachtung der Gesetze bei der Betrachtung der Individuen und ähnlicher Behandlung von Lebensgemeinschaften bildet den Schwer- und Angelpunkt« seines naturgeschichtlichen Unterrichts. Denn sind erst eine Anzahl von Individuen und ferner mehr oder weniger Lebensgemeinschaften als von innewohnenden Gesetzen regiert erkannt, so kann ich durch Induktion auch die

ganze Erde als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes erfassen.« Nun führt Junges Anschauung aber keineswegs zur mechanistischen Auffassung der Natur. »Nur[1]) müssen die Lehrer des Volks streben, sich selbst klar zu werden über die Grenzen der menschlichen Erkenntnis überhaupt.« Der Mensch, der seine Stellung innerhalb der Natur und damit seine Ohnmacht erkannt hat, muß religiös sein — und Junge selbst ist tief religiös.

Aus dem bisher Gesagten ergeben sich die andern Forderungen Junges mit Notwendigkeit. Er führt zur Natur selbst; kein Herbarium, kein Bild, wo die Mutter Natur selbst reden kann. Der Lehrer beobachte, führe Tagebuch, sammle, präpariere. Wenn der Frühling kommt mit jungem Grün, wenn der Sommer seine Früchte reift, wenn der Herbst sein Füllhorn schüttet und wenn der Winter decket liebevoll sein Leichentuch, dann wandere auch der Lehrer mit seiner Schülerzahl durch Feld und Wald, über Berg und Tal. Die Natur soll ihm Antwort geben auf seine Fragen, und gibt sie sie nicht freiwillig, so zwinge er sie mit seinem Experiment. Was Junge in seinem zoologischen Praktikum gelernt hat, das verwendet er zum Segen seiner Schule. Mit den einfachsten Mitteln stellt er seine Versuche an. Auch die Anlage von Schulgärten und Aquarien fordert er. Das Mikroskop stellt er in den Dienst der Schule. Vom Lehrer selbst gezeichnete Bilder und seine gesammelten Präparate dienen neben den Aufzeichnungen der Schule bei der Wiederholung. Leitfäden sind ihm ein Greuel.

Ein neuer Geist ist im Naturgeschichtsunterricht eingekehrt. Junges Gedanken wirken vor allem in der Volksschule. Man war des alten Schemas müde geworden und griff freudig nach dem, was Junge brachte, war es doch das Leben, das er an die Stelle der toten Form setzte. Wohl sah man auch Junges Idealismus, der mit Bienenfleiß sammelte und neu, immer neu gestaltete; an

[1]) *Junge*, Kulturwesen der deutschen Heimat, S. 323, Anmerkung

ihm erwärmte man sich. Dazu kam, daß man seine Ideen präzis in zwei Worten ausdrücken konnte: Lebensgemeinschaft und Gesetz. Der Streit geht noch, ob der Ausdruck Lebensgemeinschaft gut gewählt sei, Junges Gesetze sind zum Teil überhaupt nicht Gesetze; aber jeder wußte, was die beiden Worte bedeuten sollten. Sie zogen als Schlagworte hinaus und — wirkten.

Herrscht denn aber heute Jungescher Geist in unsern Schulen? Seine Lebensgemeinschaften sind kaum mehr als bloße Titel in den Lehrplänen geworden, sie waren zu hoch. Seine Gesetze werden kaum noch gebraucht. Biologische Wahrheiten treten an ihre Stelle. Aber das »Leben« der Pflanzen und Tiere, das Junge für die schulische Behandlung zugängig machte, ist geblieben. Daß es blieb, danken wir in erster Linie Schmeil. Scheller sagte 1881 in seinem Aufsatz in den Blättern für den erziehenden Unterricht: »Ein Lüben, der es jedem möglich macht, ohne zu viel Arbeit nach der neuern Weise zu unterrichten, hat sich noch nicht gefunden. Jeder Lehrer muß vorläufig noch tüchtig selbst mit arbeiten — und das ist kein Unglück.« Das ist richtig. Aber können denn alle Lehrer bei der nötigen Vielseitigkeit sich wirklich in der Weise in biologische Fragen vertiefen, wie es wünschenswert wäre? Ja, haben die Lehrer — und gerade wir Volksschullehrer, die wir meist nur bis zum 4. Seminarjahre in den biologischen Fächern unterrichtet werden — haben sie auch wirklich die nötige Vorbildung? Wenn ein Gymnasiallehrer,[1]) der doch bei den meisten seiner in Naturkunde unterrichtenden Kollegen Fachbildung voraussetzen kann, sagt: »Wer umfassende Vorschläge glaubt machen zu können, wird auch in Zukunft sich zur Veröffentlichung eines Lehrbuches entschließen müssen,« so wird das erst recht für die Volksschullehrer gelten. Junges »Dorfteich« kann als solches Lehrbuch nicht gelten, trotz seiner Vorzüge; seine »Kulturwesen

[1]) *W. B. Schmid* in Natur und Schule, I, H. 4, S. 242.

der deutschen Heimat« harren der Fortsetzung, auch fehlen ihnen ja die Bilder, die Schmeils Bücher so sehr empfehlen.

Schmeil ist heute das Licht, das, Junge verdunkelnd, in allen Schulen leuchtet. Man möchte ihm darob beinahe gram sein, wenn man seine unstreitigen Verdienste nicht kennte. Allerdings liegen diese Verdienste nicht auf dem Gebiete der »Reformbestrebungen«.[1]) Wenn man dies Werk Schmeils durchliest, nachdem man Roßmäßler, Scheller und Junge studiert hat, so ist man enttäuscht. Er betont zwar die Biologie wie kaum jemand vor ihm, aber wie lau ist seine Besprechung der Lebensgemeinschaften. Man hat das Gefühl[2]), daß er eigentlich damit nichts anzufangen verstehe, sie aber aus Pietät gegen Junge dulde. Seine biologischen Sätze sind zwar sehr praktisch, aber er folgt der Not, nicht dem eignen Triebe. Die psychologische Notwendigkeit der Konzentration erkennt er an, lehnt aber alle bisherigen Konzentrationsversuche ab, ohne auch nur zu versuchen, etwas Neues an ihre Stelle zu setzen. Es gilt eben *mutatis mutandis* von Schmeil dasselbe, was er von Junge sagt: »Es ist daher eine vollständige Verkennung der Tatsachen, die biologische Betrachtungsweise, die sich im Laufe eines Jahrhunderts entwickelt hat, als Jungesche Methode zu bezeichnen.«

Schmeils unstreitig große Bedeutung liegt, wie oben schon gesagt wurde, in seinen Lehrbüchern. Man sagt ihm freilich, er mache dem Lehrer die Arbeit zu leicht, indem er ihm alles gebe. Richtig! Schmeil gibt viel und kann von gedankenlosen Nachbetern falsch angewandt werden. Darüber können wir mit ihm nicht rechten; denn deren Unterricht wäre ohne Schmeils Bücher noch viel jämmerlicher. Der wahre Lehrer aber, der für sich das Recht in Anspruch nimmt, seinen Stoff nach psycho-

[1]) Prof. *O. Schmeil*, Reformbestrebungen auf dem Gebiet des nat. Unterrichts. Stuttgart, Nägele, 1905.

[2]) *Hartz* im Kirchen- und Schulblatt f. S.-W., 1902, S. 258.



logischen, ethischen und — künstlerischen Gesichtspunkten an seine Schüler heranzubringen, empfängt von Schmeil viele Anregung. Stand er vorher vor einem Danaidenfaß, so gibt ihm jetzt Schmeil die Hoffnung, seinen Tieren und Pflanzen wirklich »Leben« einhauchen zu können. Er ist sich aber auch bewußt, daß er das Leben nicht aus jenen Büchern, sondern nur aus dem großen Buch der Natur kennen lernen kann, daß ihm Lehrbücher immer nur Wegweiser sein können. Man hat Schmeil ferner gesagt, seine »Lehrbücher böten leider zu viel«. Aber wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen; dazu wird es kaum etwas schaden, wenn der Lehrer sich durch einen großen Stoff durcharbeitet und dann seine Auswahl trifft. Schmeil hat deshalb mit gutem Bedacht seine Lehrbücher systematisch angeordnet, der Lehrer wird sich so viel schneller zurecht finden und ist vor allem nicht an einen bestimmten Lehrgang gebunden.

Schmeil hat es verstanden, Bau und Leben, Funktion, Organ und Umgebung in die rechte Beziehung zu setzen, kurz: die morphologisch-systematische Behandlungsweise in eine biologische zu verwandeln. Er ist bestrebt, nur das zu erklären, was die Erfahrung oder das Experiment als wahr anerkennt. Er betont, daß man nur dann die Funktion eines Organes recht erkennt, wenn man auch zum morphologischen und anatomischen Verständnis vordringt. Die Erfahrungen des täglichen Lebens und leichte Schulversuche zieht er bei Erklärungen in musterhafter Weise heran. Zugleich hat er der Illustration naturgeschichtlicher Lehrbücher neue Bahnen gewiesen. Abgesehen davon, daß er bestrebt ist, künstlerische Abbildungen zu geben, hat er auch hier stets neben der Form die Entwicklung und das Leben gezeigt.

Ich müßte hier nun noch eine Reihe anderer Autoren besprechen, etwa Partheil und Probst, Twiehausen, Lay, Säurich und Pfuhl. Sie alle haben mit an der Neugestaltung des naturgeschichtlichen Unterrichts gearbeitet und in ihrer Weise auch vorzügliches geleistet. Da es

mir aber vor allem um die Aufstellung der neuen Probleme zu tun ist, versage ich mir, auf ihre Werke einzugehen, werde aber im einzelnen noch auf sie zurückkommen. Nur Kießling und Pfalz möchte ich noch besprechen. Einmal sind sie es, die die Blütenbiologie wirklich in die Volksschule brachten,[1] dann aber haben sie das ästhetische Moment des biologischen Unterrichts ganz besonders betont, so daß wir ihnen noch einige Worte widmen müssen. Sie heben hervor, daß es sich nicht nur um das Verständnis der Natur, sondern auch um die Liebe zn ihr handeln müsse. Sie wollen auch auf das Gemütsleben der Kinder einwirken. So weit kann man mit ihnen übereinstimmen. Aber aus dem Gesetzmäßigen in der Natur und dessen Übertragung ins Menschenleben sollen direkt »Maximen entspringen, welche sein (des Schülers) Handeln sittlich zu beeinflussen vermögen«. Eine objektive Behandlung ist da zu vermeiden, wo Beziehungen zum Menschen vorhanden sind. »Es gibt wenig Objekte oder richtiger gesagt, es soll in einem wohl angelegten Naturgeschichtsplan wenig geben, die eine völlig objektive Behandlung zulassen.«[2] Es gilt deshalb auch, bei den Kindern besondere Teilnahme für die Pflanzen und Tiere zu erregen. Diese Teilnahme ist sehr gut, wenn sie aus der Behandlung der Lebewesen selbst hervorgeht, wie Kießling und Pfalz auch wünschen. Wenn man zu diesem Zwecke den Tieren aber menschliche Eigenschaften unterlegt, etwa dem Hasen »große Aufmerksamkeit«, »Schlauheit« und »Leckerhaftigkeit« anrühmt, so scheint mir das verwerflich. Wo es nur irgend angeht, wird die Natnr ästhetisch betrachtet oder besser,

---

[1]) Nach *Groth*, Naturstudien, 2. Aufl., S. 5. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]). In den höheren Schulen wurde die Blütenbiologie durch *Behrens* eingeführt. Sein Methodisches Lehrbuch der allgemeinen Botanik (Braunschweig, Bruhn) gibt auch jetzt noch manche Anregung; jetzt in Neubearbeitung erschienen.

[2]) *Kießling* und *Pfalz*, Wie muß der naturgeschichtliche Unterricht sich gestalten? S. 70.

es werden ästhetische Phrasen über sie dem Unterrichte eingeflochten. »Die Rose ist die Königin der Blumen. Sie verdient diese Würde wegen ihres unwiderstehlichen Zaubers, den sie durch ihre Schönheit und Anmut ausübt .... Selbst die Stacheln geben den Blättchen einen eigentümlichen Reiz.« Daß mit solchen Reden dem ästhetischen Interesse kein besonderer Dienst geleistet wird, erscheint wohl klar. Besser pflegt man das ästhetische Interesse durch vorurteilsfreie Betrachtung der Naturkörper, durch Hervorheben des Zweckmäßigen, durch ästhetische Schulbücher und Lehrmittel. Es gilt, das Schöne zu zeigen; das ästhetische Urteil wird sich dann von selbst bilden.

Damit soll über das Werk von Kießling und Pfalz keineswegs abgeurteilt werden. Ich bin mir wohl bewußt, daß die Verf. an andrer Stelle recht wohl anregend wirken können, betonen sie doch vor allem das Prinzip der Anschauung und das Gesetzmäßige in der Natur.

In neuester Zeit sind auch die Freunde der Entwicklungslehre mit ihren Forderungen an die Schule herangetreten. Haeckel hatte schon in seiner Münchener Rede 1877 ihre Einführung in die Schule gefordert. Müller-Lippstadt hatte den Versuch gemacht, sie in die höhere Schule einzuführen; wir haben gesehen, mit welchem Erfolge. Neuerdings mehren sich aber die Stimmen, die ihre Einführung fordern. Ich nenne hier nur Dennert,[1] Schöenichen,[2] Pfannstiel[3] und Bastian Schmid.[4] Man könnte diese Forderungen mit einigem Recht ablehnen und vor allem in diesem engen Rahmen von einer Er-

---

[1]) Natur und Schule, II, H. 6. Die Entwicklungslehre als Lehrgegenstand der höhern Schule.

[2]) Die Abstammungslehre im Unterricht der Schule. Leipzig, Teubner, 1903.

[3]) Natur und Schule, III, H. 8. Der biologische Lehrplan auf genetischer Grundlage.

[4]) Natur und Schule, III, H. 1. Dringen durch die Naturwissenschaft material. Ideen in die Schule?

örterung absehen. Aber gerade dieses Problem geht ins Innere hinein und ich meine, jeder Lehrer müßte sich hier vollständig klar sein. Einmal wird von ihm gefordert, daß er mit der Wissenschaft, der er seinen Stoff entnimmt, fortschreite, dann aber fordert man von ihm eine weise Mäßigung, schon weil er ja vor Kindern mit noch recht kleinem Gesichtskreise steht.

Ist es nun berechtigt, in diesen kleinen, engen Kreis eine solche Frage hinein zu werfen? Die Wissenschaft ist sich wohl allgemein darüber klar, daß die Entwicklungslehre ihre Richtigkeit besitzt. Am schlagendsten wird dies dadurch bewiesen, daß auch die Theologie beginnt, sich mit ihr abzufinden; ich brauche da nur an Braasch[1]) und Wasmann zu erinnern. Man muß aber betonen, daß die Entwicklungslehre eine Hypothese ist, freilich eine durch Morphologie, Anatomie, Embryologie und Päläontologie vielseitig gestützte Hypothese. In diesem Sinne verträgt sich unsere Religion recht gut mit der Entwicklungslehre, das beweisen Dennert und Reinke in ihren Schriften; auch Professor Detmer in Jena betont das stets in seinen Vorlesungen. Anders steht es mit dem Darwinismus, den man wohl von der Entwicklungslehre zu trennen hat. Man braucht nur an den Streit zu erinnern, der darob entbrannt ist, ob die geringen Variationen, wie sie sowohl bei der natürlichen Fortpflanzung als auch bei der künstlichen Zuchtwahl zu tage treten, genügen, eine Differenzierung der Gattungen und Arten herbeizuführen oder ob größere Sprünge (*Mutationen — Hugo de Vries*) nötig sind. Noch mannigfaltiger aber werden die Hypothesen, wenn man auf die eigentlichen Ursachen der Vererbung kommt, die doch schon in den Samenzellen von den Elterindividuen dem Tochterindividuum mitgegeben werden müssen. Ich erinnere hier nur an Wagners »Migrationstheorie«, an Hugo de Vries

---

[1]) Der Wahrheitsgehalt des Darwinismus. Weimar, Böhlau, 1902.

»intramolekulare Pangenesis«, an Haeckels »Perigenesis«, an Weißmanns »Germanialplasma« und an Nägelis »Idioplasma«. Es erscheint fraglich, ob dies selbst auf der Oberstufe eines Gymnasiums oder eines Seminars fruchtbringend behandelt werden kann.

Für die Volksschule ist aber auch die Entwicklungslehre nicht verwertbar. Um die Entwicklungslehre verstehen zu können, müßte man doch vergleichende Anatomie, Embryologie, Morphologie und Paläontologie treiben. Daß das unmöglich ist, braucht nicht erst erörtert zu werden. Dazu käme, daß man doch eine gewisse Vollständigkeit im System — freilich, wie *Pfannstiel* sagt, nicht als Selbstzweck — anstreben müßte. Das würde uns zu der alten Oberflächlichkeit zurückführen. Ferner spielt die sexuelle Frage bei allen diesen Belehrungen eine so große Rolle, daß aus diesem Grunde schon eine Besprechung unterbleiben muß. Solange nämlich unsere Erwachsenen auf dem Gebiete der Sexualität so wenig aufgeklärt sind und meist nur in unangebrachter oder doch mindestens ungeschickter Weise über diese ernste Frage reden können, kann die Schule nicht aufklären. Diese Aufklärung muß überhaupt den Eltern überlassen bleiben.

Von manchen Autoren wird die Entwicklungslehre auch deshalb abgelehnt, weil sie Hypothese ist und deshalb nicht in die Volksschule gehört. *Tümpel*[1]) weist meiner Meinung nach mit Recht darauf hin, daß, wollen wir unser Vorstellungsmaterial kritisch analysieren, auch nicht so einfache Begriffe wie Zucker fest stehen bleiben; denn schließlich sind es nur psychische Prozesse, die wir als einzig vorhanden, weil bewußt, festhalten können. Das »Ding an sich« können wir nicht kennen. Haben wir demnach selbst bei der einfachsten Vorstellung Hypothetisches zu beachten, so kann die Frage gar nicht mehr heißen: Hypothese oder nicht? Wir sind gezwungen,

[1]) Naturwissenschaftl. Hypothesen im Schulunterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne Beyer & Mann), 1894.

willkürlich einen Einschnitt zu machen. Was an hypothetischem Material dem menschlichen Denken als feststehend erscheint, das ist gesichert, das gehört auch in die Schule.

Die Hypothese über die Entwicklung der Organismen ist nun heute leider in einer Weise in das Volk eingedrungen, daß ein großer Teil desselben auch sie als gesichertes Material auffaßt. Ich glaube aber, würde man eine genaue Nachprüfung abhalten, so würde man bei dem größten Teil der Verfechter der Entwicklungslehre weiter nichts finden als: »Der Mensch stammt vom Affen ab.« Es würde aber nicht bekannt sein, wie man zu diesem Satze durch wissenschaftliche Forschung gekommen ist. Vor allem aber würde die tiefgreifende Bedeutung des Entwicklungsgedankens überhaupt kaum klar im Bewußtsein dieser Leute hervortreten. Hier liegt die gewaltige Gefahr der Haeckelschen Welträtsel. Haeckel glaubt, dem Volke durch diese Schrift einen Dienst zu erweisen. Dabei vergißt er aber leider ganz, was er einst einem mißliebigen Kritiker zurief: »Erwerben sie sich durch dreijähriges eifriges Studium die nötigen Vorkenntnisse, dann dürfen sie mitreden!« Das kann doch sicher nicht nur für die Kritiker gelten. Auch der, der Haeckels Monismus annehmen soll, müßte doch in gleicher Weise vorgebildet sein. Ich maße mir keineswegs ein Urteil über Haeckels Schriften an. Aber die Gegnerschaft eines Paulsen, eines Chwolson,[1]) eines Reinke[2]) sollte doch zu denken geben.

Übersieht man diesen gegenwärtigen Stand der Entwicklungslehre, so muß man bedauern, daß die Volksschule nicht in der Lage ist, sie im Lehrplan zu führen. Eine Besprechung würde unendlichen Wert für unser

[1]) Hegel, Haeckel, Kossuth und das zwölfte Gebot. Braunschweig 1906.

[2]) Naturwissenschaft und Religion. München 1907.



gesamtes Volk haben können. Wir würden urteilsfähiger werden, und mancher würde mit viel freierem Blick vor solchen Büchern wie Haeckels Welträtsel stehen.[1]) Vorläufig jedoch muß sich die Volksschule damit begnügen, in einem auf rechter Anschauung und scharfer Logik beruhenden Biologieunterricht die Urteilsfähigkeit zu stärken. Vielleicht schreitet unser Volksschulwesen aber einmal dahin fort, daß in der »Volkshochschule« oder der Fortbildungsschule eine Belehrung über diese ernsten Fragen stattfinden kann.

Im vergangenen Jahr ist nun übrigens noch eine neue Aufgabe an die Schule herangetreten, indem *Zacharias*[2]) das Süßwasser-Plankton der Beachtung empfohlen hat. Für die Volksschule wird es wohl noch einiger Zeit bedürfen, bis sie die nötigen Mittel für die Gewinnung und Betrachtung dieser Kleinlebewesen beschaffen kann. Ich möchte aber nicht verfehlen, Zacharias' Schriften dem Lehrer zu empfehlen. Mancher hat wohl bis jetzt bedauert, daß vor allem die Zoologie der niederen Tiere so ganz auf den Tieren des Meeres beruht. Hier liegt ein mit Freuden zu begrüßender Versuch, vom Meere frei zu kommen, vor.

---

[1]) Es gilt, Haeckels Werk als Philosophie zu erkennen. Wer sich aber einigermaßen in philosophische Fragen vertieft hat, wird *Paulsen* recht geben: »Ich habe mit brennender Scham dieses Buch gelesen, mit Scham über den Stand der allgemeinen Bildung und der philosophischen Bildung unseres Volkes. Daß ein solches Buch möglich war, daß es geschrieben, gedruckt, gekauft, gelesen, bewundert, geglaubt werden konnte bei dem Volke, das einen Kant, einen Goethe, einen Schopenhauer besitzt, das ist schmerzlich! Indessen: »*Nosce te ipsum.*« Nach Haeckels Welträtseln, Volksausgabe S. 155.

[2]) Das Plankton als Gegenstand eines zeitgemäßen biologischen Schulunterrichts. Archiv für Hydrobiologie und Planktonkunde 1. Bd. 1906. — Das Süßwasser-Plankton. Natur- und Geisteswelt. Leipzig, Teubner, 1907.

III. Probleme des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Blicken wir auf unsern geschichtlichen Teil zurück, so treten uns einzelne Hauptprobleme entgegen. Wir wollen sie in folgender Weise formulieren und erörtern:

1. Die Stellung der Biologie im Unterrichte.
2. Die Anschauung als Grundlage des naturgeschichtlichen Unterrichts.
3. Die Begriffsbildung (Gesetz, biologischer Satz, System).
4. Die Lebensgemeinschaft. (Wird unter IV erörtert.)

1. Die Stellung der Biologie im Unterrichte.

Die Natur zeigt stete Veränderung, »nichts ist beständiger als der Wechsel«. Allerdings zeigt sie auch Formen und Farben; aber hinter diesen steht das Leben. Dieses zu erkennen, gilt es.

»Wie nährt, wehrt, vermehrt sich die Pflanze?« [1]) Diese Frage zeigt uns in einfacher Form alle Probleme des Lebens. In wie mannigfache Beziehung tritt doch eine Pflanze zu ihrem Boden. Wie anders ist nur die Wurzel auf Sand-, auf Ton-, auf Kalkboden ausgebildet. Wenn halbjährige Keimlinge der Kiefer eine Gesamtwurzellänge von 13 m, der Fichte von 2 m, der Edeltanne von 1 m haben, wenn die Kiefer in dieser Zeit 1 m in den Boden dringt, die Fichte aber $^1/_8$ m, [2]) so wird uns sofort klar, warum die Kiefer im Gebirge die trockene Südseite, die Fichte mehr die Westseite und die Tanne die schattigen Täler und Schluchten aufsucht. Die Nahrung muß geleitet und verarbeitet werden. Die Verarbeitung (Assimilation) kann aber nur unter Zutritt von Sonnenlicht stattfinden. Kein Wunder, daß wir deswegen im Walde ein Ringen nach Licht beobachten. Jede Pflanze will ihr Haupt etwas über das einer andern erheben, um Teil zu haben an des Segens Fülle. Da stellen sich an

[1]) *Pfuhl*, Der Unterricht in der Pflanzenkunde. Leipzig, Teubner, 1902.

[2]) Nach Professor *Stahls* Vorlesungen.

der Kastanie die Blätter so, daß keines dem andern im Lichte steht; da breiten sich die Blätter der Schattenpflanzen weit aus, die Blätter im vollen Sonnenlicht bleiben kleiner. Und entbehrt die Pflanze gar noch das Wasser, dann drängt sie sich auf kleinem Raume zusammen. Die Blätter werden schmal und rollen sich (*Sesleria caerulea*), sie überziehen sich mit einem Haarfilz (*Hieracium*), sie stellen sich in gleiche Richtung mit den Sonnenstrahlen (*Lactuca Scariola*).

Gegen Tiere wehrt sich die Pflanze mit Stacheln, die Brennessel schützt sich mit Brennhaaren. Andere scheuchen Feinde mit übelriechenden ätherischen Ölen (*Geranium Robertianum*), mit bitterem Geschmack (*Salix*) oder giftigen Säften (*Chelidonium*). Gegen Sturm sind Getreidehalme und Baumstämme biegungsfest gebaut. Die junge Knospe wird in schützende Hüllen eingeschlossen, das junge Blatt bleibt gefaltet und bietet so dem ausdörrenden Sonnenlichte weniger Fläche.

Wie mannigfaltig sind endlich die Fortpflanzungsorgane. Die Farben der Blüten und die Nektarien locken Insekten. Aber nicht alle finden den Tisch für sich gedeckt. Da ist der Hummel eine enge, lange Blütenröhre zu tief (*Trifolium, Melampyrum*), dort kann der Schmetterling nicht »aus dem flachen Teller« trinken oder kleine Mücken und Ameisen können die ihnen entgegengerichteten Haare nicht überwinden. Dichogamie verhindert die Selbstbestäubung (*Protogynie: Aristolochia Clematitis, Helleborus; Protandrie: Epilobium, Digitalis; Heterostylie: Primula, Pulmonaria*). An anderer Stelle zeigen Staubgefäße merkwürdige Bewegungsvorrichtungen, um dem besuchenden Insekt ihren Staub auf den Rücken zu laden (*Salvia pratensis, Genista tinctoria*). Und sind die Früchte endlich zur Reife gelangt, so lockt ihr süßer Geschmack oder ihre auffällige Farbe Tiere zur Verbreitung heran. Andere Pflanzen hängen ihre Früchte mit Haken an vorüberstreifende Tiere, die sie an ferner Stelle wieder aussäen (*Lappa, Geum urbanum*).

Auch das Tier »nährt, wehrt und vermehrt« sich. Wie mannigfaltig sind nur die Bewegungsorgane im Tierreich, die der Ernährung und Wehr in gleicher Weise dienen. Der Wurm kriecht und ist dazu durch sein Muskelsystem eingerichtet. Der Fisch schwimmt und besitzt deshalb außer seinen Flossen als statisches Organ die Schwimmblase. Aber auch aus allen anderen höheren Tierklassen haben sich Anpassungen an das Wasserleben vollzogen (Konvergenz-Erscheinungen). Die Schwimmer und Taucher unter den Vögeln, die Wale und Delphine unter den Säugetieren gingen aufs und ins Wasser und sind für dieses Leben relativ zweckmäßig eingerichtet. Die Meise klettert mit ihren Greifzehen ebenso geschickt wie der Affe mit »Greifhänden und -füßen«. Der Vogel durchsegelt die Lüfte, aber auch der größte Teil der Insekten und die Fledermäuse unter den Säugern erheben sich von der Erde.

Wie verschieden ist ferner die Nahrung der Tiere! Der Pflanzenfresser steht neben dem Fleischfresser; die Made im Kote und der Kolibri wie der Schmetterling, die in duftenden Blumen ihre Nahrung suchen, alle sind sie besonders für die Erlangung ihrer Nahrung ausgebildet.

Der Igel bietet im Stachelgewande seinen Feinden Trutz, der Stier mit seinen Hörnern, das Pferd mit seinen Hufen, der Tiger mit einem scharfen Gebiß. Der Tintenfisch trübt seinem Verfolger das Wasser, die Muschel schließt sich in ihr festes Gehäuse ein, und die Raupe des Bärenspinners hüllt sich in ein stachliges Haarkleid. Federn und Haare schützen in gleicher Weise vor Kälte.

Wer aber wenig solcher Schutzwaffen besitzt, der kann sich seinem Verfolger im schnellen Laufe oder Fluge entziehen — oder geht das Individuum zu Grunde: durch rasche Vermehrung besteht die Art.

Jedes Tier, jede Pflanze lebt. In ihrem Leben erst liegt die Eigenart ihrer Form begründet. Die Form aber hat ihren Wert für das Lebewesen. Mit der Form und der Farbe paßt es sich seiner Umgebung an. Organ reiht



sich an Organ, sie bedingen und unterstützen sich gegenseitig. Pflanze steht neben Pflanze, Tier neben Tier. Sie führen einen steten Kampf. Ein Lebewesen ist vom andern abhängig, das eine herrscht, das andere dient, und wieder andere leben friedlich im gegenseitigen Dienste (*Symbiose*). Alle miteinander aber sind von dem Boden, auf dem sie stehen, abhängig.

Auch der Mensch muß natürlich nach ähnlichen Gesichtspunkten betrachtet werden. Man denke nur an die Schweißabsonderung zum Schutze gegen übermäßige Wärme, an die Verengerung der peripheren Blutgefäße (sogenannte Gänsehaut) bei starkem Wärmeverlust. Wenn er sich auch durch seine überlegene geistige Entwicklung mehr und mehr vom Boden unabhängig hat machen können, so ist der Einfluß seines Landes vielleicht doch viel stärker als wir gewöhnlich annehmen. Um nur ein Beispiel anzuführen, erinnere ich an die Hochlandsvölker von Mexiko, Peru und Tibet, die einen weit umfangreicheren Brustkorb besitzen als ihre benachbarten Vettern der Tiefe.[1]) Dadurch erscheinen sie der dünnen Höhenluft angepaßt.

So sieht der Stoff aus, den die Biologie der Schule zu bieten vermag. An die Stelle des toten Objekts tritt der lebende Organismus. Stellte man früher im morphologisch-systematischen Unterrichte Zahnformeln auf, zählte man die Staubblätter und mühte man sich ab, eine möglichst wissenschaftliche Terminologie zu schaffen, so tritt dies jetzt alles gegenüber dem Leben zurück; es gilt jetzt, Ursache und Wirkung zu erforschen. Ein solcher Unterricht muß dem Kinde schon deswegen mehr Interesse abgewinnen, weil es ja seine Lust mehr am Lebenden als am Toten hat. Wie anders wird hier auch der Schüler zum Denken angeregt; fortwährend wird er gezwungen,

[1]) *Kirchhoff*, Mensch und Erde. Leipzig, Teubner. — Vgl. auch *Nansen*, Eskimoleben. Leipzig und Berlin, Meyer, 1903. Dort versucht Nansen, uns den Eskimo aus seiner Heimat heraus verständlich zu machen.

nach dem »Warum?« zu fragen. Die Zahl der Fragen ist Legion, ein Ausfragen ist überhaupt nicht möglich. Legt man aber nur Wert auf die Beschreibung, so werden die Schüler in kurzer Zeit dahin kommen, schematisch alle Formbestandteile der Pflanze oder des Tieres zu zergliedern, ohne auch nur zur rechten Auffassung der Form zu gelangen. Erst durch die biologische Betrachtungsweise müssen auch die Formen von immer neuen Seiten betrachtet werden; denn ohne das Verständnis der Form ist eine Erklärung der Ursachen und Wirkungen undenkbar. Will man nicht falsch schließen, so muß man stets beobachten, genau beobachten. Daß ein solcher Unterricht auch für die Erziehung zum religiös-sittlichen Charakter erhöhte Bedeutung haben muß, ist klar — doch davon am Schlusse dieser Arbeit.

Es erhebt sich hier aber die Frage, ob die Biologie auch in der Lage sei, gültige Ergebnisse zu Tage zu fördern. Man muß dabei wohl zwischen der Biologie im weitern und der Biologie im engern Sinne (Ökologie, Etologie) unterscheiden. Der Biologie im weitern Sinne wird man ohne weiteres zugestehen müssen, daß sie auf festem Boden ruht. Die Tatsachen der Pflanzenernährung, des Wachstums und zum großen Teil auch der Reizerscheinungen (Tropismen), überhaupt der Physiologie, stehen auf streng wissenschaftlicher Grundlage. Immerhin wird man auch hier vorsichtig sein müssen, da man sich in einzelnen Fragen noch streitet. Man beachte nur, wie verschiedenartige Theorien über die Ursachen der Transpiration aufgestellt worden sind;[1]) keine einzige kann Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben. Die Biologie im engeren Sinne aber, die sich vor allem mit den Anpassungserscheinungen beschäftigt, hat wohl manche Angabe oberflächlicher Beobachtung und voreiligen Schlüssen zu ver-

---

[1]) Vgl. dazu: *Straßburger* ...., Lehrbuch der Botanik. Jena, Fischer. — *Kerner von Marilaun*, Pflanzenleben. Leipzig, Bibliogr. Institut.



danken. Zahlreiche Fälle von Mimikry werden heute stark bezweifelt. Gegen Schimpers Ansicht über Ameisenpflanzen wendet sich Rettich;[1] Reukauf[2] weist nach, daß Kerner[3] sich geirrt hat, wenn er die *Lathraea squammaria* zu den tierfangenden Pflanzen rechnet. Aber selbst so einfache Angaben, wie über die Bestäubung der Erbse, sind falsch angegeben worden. In seinen Naturstudien (S. 88) berichtet *Groth*, daß er und mehrere andere Beobachter nicht in der Lage waren, Bienenbesuch festzustellen. Man bedenke aber, daß die Biologie und gar erst die Ökologie sehr junge Wissenschaften sind. Noch viel muß auf diesem Gebiete gearbeitet werden, und mancher Streit mag noch entstehen. Aber gerade in diesem Streite wird immer mehr Richtiges zu Tage gefördert werden. Für die Schule stehen aber schon eine ganze Menge Tatsachen fest; doch muß ihr der Streit zur Vorsicht raten. Es soll möglichst nur das gelehrt werden, was durch eigene Beobachtung der Kinder geklärt werden kann.

Es handelt sich bei den meisten dieser Erscheinungen um zwei Erfahrungstatsachen, die in logische Beziehung zu setzen sind. Ein Beispiel: Viele Vögel haben wenig oder gar kein Fett. — Sie fliegen ohne Fett viel leichter. Das eine vermag man mit Hilfe der Anatomie leicht festzustellen, das andere läßt sich leicht erschließen; denn kleinere Körper haben unter sonst gleichbleibenden Bedingungen ein geringeres Gewicht als große. Man kann nun so schließen, daß man sagt: der Vogel kann gut fliegen, weil ihm das Fett fehlt. Sofort wird aber die Frage auftauchen: »Warum hat er wenig Fett?« Es gibt zwei Antworten. Entweder hat er kein Fett, damit er besser fliegen kann — er ist von vorn herein zweckmäßig eingerichtet —, oder es kommt kein Fett zum An-

---

[1]) Ameisenpflanzen — Pflanzenameisen. Jena, Fischer, 1904. Dazu auch *Knauer*, Die Ameisen. Leipzig, Teubner, 1906.

[2]) In der Zeitschrift »Aus der Natur«. 1906, H. 13. S. 399 ff.

[3]) Pflanzenleben. I, S. 130.

satz, weil er sich so stark und anhaltend bewegt.[1]) Die erste Antwort gibt den Zweck (Teleologie),[2]) die zweite die Ursache (Kausalität) an. Die erste Antwort ist vom rein wissenschaftlichen Standpunkt aus falsch; denn die Zwecke, die den Organismen gesetzt sind, können wir tatsächlich nicht kennen. So treten auch unter den Methodikern Meinungen hervor, die den Zweckbegriff ganz aus dem Unterricht verbannt wissen möchten.

Kienitz-Gerloff sagt:[3]) »Wir müssen, wo es irgend möglich ist, von den Ursachen, niemals, in keiner auch noch so versteckten Form, von den Zwecken ausgehen. Statt also etwa zu sagen: ‚Wozu dient dem Hermelin im Sommer seine gelbliche, im Winter seine weiße Farbe?‘ werden wir umgekehrt, nachdem wir den Farbenwechsel des Tieres behandelt und gleichzeitig erörtert haben, daß er, soweit wir aus analogen Fällen schließen können, vermutlich auf Kältewirkung zurückzuführen ist, fragen: ‚Könnte vielleicht der Farbenwechsel einen Nutzen für das Tier haben?‘ Es heißt nicht, die Farbe ist für den Schutz da, sondern nur, sie gewährt Schutz.« *Schmeil*[4]) gibt in seiner Entgegnung das zu und verteidigt die öftere Zweckannahme in seinen Lehrbüchern damit, daß man nur schwer gegen den Sprachgebrauch ankämpfen könne. Es fragt sich aber doch, ob die Zweckannahme nicht tiefer als in einer laxen Sprachauffassung begründet liegt. Zum mindesten ist es doch merkwürdig, daß auch Naturwissenschaftler, die vorgeben, exakt zu denken, von »Anpassung« und »Sieg des Vollkommenen« im Kampfe ums Dasein reden. »Wenn[5]) gerade das, was sich im Kampf ums Dasein nicht bewährt hat, aus diesen oder

---

[1]) Pädagogische Warte, 1906, H. 2.

[2]) Vgl. hierzu *Bastian Schmid*, Der naturwissenschaftl. Unterricht. Leipzig, Teubner, 1907.

[3]) Päd. Warte 1906, H. 2.

[4]) Päd. Warte 1906, H. 4.

[5]) *B. Schmid*, Der naturw. Unterricht, S. 65. Vgl. dort auch, was Wundt über den Zweckbegriff sagt.

jenen Ursachen zugrunde ging, so müssen eben diese Organismen (oder deren Organe), welche fortbestehen, als zweckmäßig angesehen werden. Nicht etwa, daß die Natur die Folgen der Ursachen voraussehe, daß sie nach Zwecken baue, wie der Maschinenbauer, nein, unter den Folgen werden eben diejenigen zweckmäßig sein und ihre Zweckmäßigkeit dadurch dokumentieren, die weiter bestehen. Zufällig und zweckmäßig zugleich könnte man sie nennen, zufällig in dem Sinne, als sie zwar kausal bedingt sind, aber nicht vorhergesehen, zweckmäßig, weil gerade die für sie nötigen Bedingungen an ihnen bereits erfüllt sind.« Auch die ganze Lehre von der Entwicklung des Lebens auf der Erde zwingt uns geradezu, Zweckmäßigkeit anzunehmen; denn es gibt wohl kaum jemand, der absteigende Entwicklung annimmt. Nehmen wir aber eine aufsteigende Entwicklung an, so ist es fast absurd, die Zweckmäßigkeit zu verneinen. In diesem Sinne sagt wohl auch *Dennert*[1]: »Zielstrebigkeit und Planmäßigkeit, das ist der Grundzug der Biologie, und jeder Unterricht in ihr wird im Grunde doch armselig bleiben, der nicht hierauf immer wieder hinweist.« Ebenso forderte auch *Detmer*[2]) in einem Vortrage im Lehrerverein für Naturkunde in Chemnitz: »Der naturkundliche Unterricht muß auf Zweckmäßigkeiten hinweisen.« Ferner nehmen auch *Reinke*[3]), *Schleichert*[4]) und *Pfuhl*[5]) Zweckmäßigkeit an.

Für die Volksschule kommt aber hinzu, daß sie Erziehungsschule sein will; noch aber ist unsere Erziehung eine christliche. Ich sehe da nicht recht ein, warum man gerade hier nicht einmal bis zur Stellung des letzten Problemes gehen sollte. Vor einem muß man aber warnen, nämlich davor, jede morphologische Tatsache als

[1]) Natur und Schule, II, H. 7.
[2]) Natur und Schule 1902, H. 6.
[3]) Die Welt als Tat. Päd. Warte 1906, H. 12.
[4]) Natur und Schule 1902, H. 7.
[5]) Unterricht in Pflanzenkunde. Leipzig, Teubner.

Zweckmäßigkeit auffassen zu wollen. Besonders unter den Artmerkmalen gibt es eine ganze Reihe, die wenigstens vorläufig noch nicht gedeutet werden können. Aber auch da, wo man erklärt, wird man zunächst nur den kausalen Zusammenhang erörtern. Erst wenn man sich über die Einzelheiten erhebt und das Tier oder die Pflanze als Organismus auffaßt, wird man sagen, daß das Lebewesen zweckmäßig eingerichtet sei. Nehmen wir den Frosch als Beispiel: Wir werden wohl bei der folgenden Erörterung von der raschen Vermehrung ausgehen müssen. Die rasche Vermehrung könnte dem Frosche verhängnisvoll werden, man denke nur an die Schwärme von jungen Fröschen, die im Juli die Umgebung von Teichen bevölkern. Sogar die Frösche selbst würden nach einigen Jahren schwer an den Folgen leiden, es würde nämlich Nahrungsmangel eintreten. Aber wozu diese starke Vermehrung? Der Frosch dient vielen Tieren als Nahrung. Nun vermehrt er sich nicht etwa so stark, weil er etwa anderen Tieren nützen will — vgl. Nektar der Blüten für Bienen, Blumen für Menschen —, vielmehr ist es für ihn selbst zweckmäßig, daß seine Art nicht aussterbe. Hier liegen zwei Tatsachen, viele Feinde und starke Vermehrung, vor. Nur wenn man diese recht verknüpft und zu anderen Anpassungserscheinungen in Beziehung setzt, kann man schließlich behaupten: der Frosch ist so eingerichtet, daß er in der Natur fortgesetzt die gleiche Stellung behauptet. Sowohl zu geringe als auch zu starke Vermehrung würde eine Ungleichheit in der Natur verursachen. Der Frosch als Ganzes ist zweckmäßig eingerichtet. Man müßte sich also bestreben, nicht nur die Lebensgemeinschaft als Einheit aufzufassen. Das Individuum ist in viel höherem Grade Einheit. Der Begriff dieser Einheit liegt aber nicht in der Zahl, sondern in der Verknüpfung der Einzelheiten. Es genügt also nicht, daß man ein Tier oder eine Pflanze vor die Kinder hinstellt und meint, sie müßten erkennen, daß sie eine Einheit vor sich hätten. Auch diese Einheit kann erst

durch die Verknüpfung einzelner Vorstellungen gewonnen werden.

Ich meine, man müsse demnach auch schon bei der Behandlung eines Einzeltieres oder der Einzelpflanze von einem Problem ausgehen. Jedes Schema ist zu vermeiden. Wenn z. B. *Seidel* im ersten Heft seiner »Ergebnisse und Präparationen« fast alle Tiere nach den Gesichtspunkten: Heimatsort und Aufenthalt, Fortpflanzung, Ernährung, Bewegung, Stimme und Eigenschaften, Feinde, Schaden und Nutzen, Vertilgung bespricht und dazu noch mit der stereotypen Frage: »Wo habt ihr Birnbäume (Primeln, Birken) gesehen?« beginnt, so wird das Tier (die Pflanze) niemals als Organismus aufgefaßt werden. Auch *Junge* hält sich von diesem Schematismus nicht frei; Ente, Gelbrand und Schwalbe fügen sich der gleichen Disposition: Aufenthalt und Bewegungen, Ernährung, Häuslichkeit, Glied in Gemeinschaften. *Schmeil* betrachtet die Kiefer noch nach Wurzel, Stamm und Zweigen, Nadeln, Blüten, Zapfen und Samen und endlich Feinden. Diese Anordnung würde selbst einem morphologisch-systematischen Lehrbuch alle Ehre machen. Ich meine an der Spitze jeder methodischen Einheit, hier also bei der Betrachtung eines Einzeltieres oder einer Einzelpflanze, müßte ein Problem stehen, das den Stoff in künstlerischer Weise zum Ganzen formt. Jeder Lehrer wird hier seinen Stoff für seinen Zweck umgestalten müssen, wie das *Seyfert*[1]) und für Erdkunde auch *Itschner*[2]) fordern. Aber gerade das eigne Schaffen am gegebenen Stoff, das Ordnen und Gestalten muß dem Lehrer erst recht Freude bereiten. Beim Schüler aber wird eine größere innere Konzentration geschaffen werden.

Bei dieser Art des Unterrichts wird es allerdings kaum möglich sein, jedes Tier und jede Pflanze in gleicher

---

[1]) Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Leipzig, Wunderlich.

[2]) Lehrproben zur Länderkunde von Europa. Gotha, Thienemann.

allseitiger Betrachtung zu besprechen. Aber das ist ja auch schon deswegen nicht möglich, weil die Organismen zu verschiedenen Zeiten ganz verschieden sind. Hier kommt nun der Umfang des Stoffes noch hinzu. Ein Gelehrter könnte uns doch sicher über jedes Einzelobjekt unseres Lehrplanes ein Buch schreiben; dem Schüler aber könnte man bei allseitiger Betrachtung denselben Stoff nur in homöopathischer Verdünnung vorsetzen. Hier gibt es nur einen Ausweg: man stelle bei jedem Objekt ein Problem in den Vordergrund, etwa beim Frosch die Vermehrung, anderswo den Lichthunger oder den Schutz gegen zu starke Transpiration. Das übrige wird man schon bei Gelegenheit, vielleicht im Anschluß an einen Ausflug oder im Vergleich mit anderen Objekten, noch behandeln können. Auf diese Weise wird der Unterricht nicht nur eine wesentliche innere Konzentration erfahren, sondern auch viel mehr in die Tiefe gehen. Dem Schüler wird aber daraus doppelter Segen erblühen.

Wo soll denn aber für diese Problemstellung der Ausgangspunkt liegen? Sollen Probleme fruchtbar für den Unterricht sein, so müssen wir sie natürlich dem Gedankenkreise des Schülers entnehmen. Damit ist nicht gesagt, daß der Ausgangspunkt in der engeren Beziehung zum Menschen, also im Nutzen und Schaden des Naturkörpers liegen müsse. Neben dem Nutzen und Schaden steht die ästhetische Wirkung, neben dieser das Rätsel des Lebens; unsere Kinder können ja stundenlang vor dem Affenhause eines zoologischen Gartens stehen, ohne auch nur einmal an eine egoistische oder ästhetische Wertung der Affen zu denken.

Aber auch der Unterricht selbst wird im weiteren Verlaufe sich Probleme stellen, die das ganze Interesse der Kinder in Anspruch nehmen. So wird auf der Oberstufe etwa das Problem der Stoffumwandlung (Assimilation oder Verdauung) gelten können. Immer mehr wird man das egoistische Prinzip der Naturauffassung zurückdrängen; denn die Natur an sich ist wert, daß sie be-

trachtet werde. Es gilt, jene einseitig-anthropozentrische Naturbetrachtung zu bekämpfen, die alle Naturdinge auf den Menschen bezieht. Aber diese Art, die Natur zu betrachten, wird ja, wenn man die Biologie recht faßt, im Unterrichte gar nicht aufkommen können; jede Warumfrage macht die Stellung der Menschen in der Natur klarer.

2. Die Anschauung als Grundlage des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Der biologischen Betrachtungsweise ist der Vorwurf gemacht worden, sie bringe das Dogmatische wieder in die Schule. Die Gefahr liegt nahe, kann man doch in der Erklärung einzelner Erscheinungen zu weit gehen. Es muß also die Forderung nach Anschauung hier wiederholt werden. Einsichtige Pädagogen stellen deshalb biologische Beobachtungen an. *Pfuhl* hält z. B., um die Schutzfärbung von Vögeln erkennen zu lassen, diese gegen Baumrinden; *Schmeil* setzt zusammengerollte und ausgebreitete Blätter dem Sonnenlichte aus, um erkennen zu lassen, daß jene weniger transpirieren, als diese, also der Gefahr zu vertrocknen weniger leicht erliegen. *Säurich*[1]) legt seinen Pflanzengarten nach biologischen Gesichtspunkten an, *Schleichert*[2]) gibt eine Zusammenstellung von Pflanzen, die der Schulgarten für biologische Betrachtungen bereitstellen soll. Ferner besitzen wir ja von *Schleichert* eine Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten,[3]) und auch *Kienitz-Gerloff*[4]) gibt in seiner Methodik des botanischen Unterrichtes sehr gute Anleitung. Schwieriger liegen die Verhältnisse im zoologischen Unterricht. Aber auch da läßt sich bei einigem guten Willen für die Anschauung viel tun.

---

[1]) Der Schulgarten in Chemnitz. Päd. Warte 1902, S. 901.
[2]) Beiträge zur Methodik des bot. Unterrichts. Leipzig 1905.
[3]) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
[4]) Methodik d. botan. Unterrichts. Physiologisch-anatom. Kurs.

Ernste Bedenken bestehen wegen der Vernachlässigung des morphologischen Elements im biologischen Unterrichte. Gerade neuerdings hat man oft vor Überschätzung der Biologie gewarnt und hat eine weitergehende Beschreibung der Naturgegenstände verlangt. Man muß von vornherein zugeben, daß auch die Beschreibung ihren Wert hat; schon eine biologische Betrachtung verlangt doch eine klare Anschauung der zu Grunde liegenden morphologischen und anatomischen Verhältnisse. Dann aber können wir die Schulung der Sinne — des Auges beim Auffassen der Formen, der Hand beim »vorsichtigen« Tasten, Zerlegen und Zeichnen der Teile oder beim Modellieren — aus psychologischen und praktischen Gründen gar nicht hoch genug werten. Dazu kommt, daß die Schüler doch eine Reihe von Pflanzen so kennen lernen müssen, daß sie dieselben jederzeit wiedererkennen. Mit Freuden werden wir es selbst begrüßen, daß die Kinder gern ihre Namen- und die damit verbundene Pflanzenkenntnis zeigen. Dabei werden wir jenen dünkelhaften Stolz, der sich mit seinem Vielwissen brüstet, kaum zu fürchten haben, da wir jederzeit den Kindern zeigen können, wie wenig sie doch in Wirklichkeit wissen.

Gewiß wäre also eine einseitig biologische Betrachtung der Pflanzen und Tiere zu verwerfen. Aber wenn alte Feinde dies Eingeständnis triumphierend vernehmen und meinen, sie wären die Verbündeten derer, die gegenwärtig eine Prüfung biologischer Arbeiten vornehmen, so kann man ihnen vorhalten, daß zu viel »Biologie« schließlich immer noch mehr Wert hat, als gar keine. Heute, wo die biologische Betrachtungsweise wohl durchgängig gesiegt hat, wenn sie auch noch nicht überall genügend angewandt wird, haben jene stets Vorsichtigen leicht reden. Aber den Pionieren, die im Kampf standen, als noch morphologische und systematische Lehrart herrschten, wollen wir es nicht verargen, wenn sie ihr Prinzip mit aller Schärfe betonten — und dabei auch manchmal

irrten. Eine Anschauung hat nur dann Aussicht zu siegen, wenn sie ihr Ziel unverrückt im Auge hat; dabei wird man aber meistens ins Extrem verfallen. Lassen wir uns die Freude an der Arbeit jener Vorkämpfer also nicht vergällen; einzelne ihrer Angaben mögen fallen, wenn nur der Geist bleibt, in dem sie kämpften. Wir Lehrer aber können auch hier lernen: es gilt, möglichst nichts zu lehren, was wir nicht selbst geprüft und als wahr erfunden haben.

Zudem hat man sich auf pädagogischem Gebiet seit fast 20 Jahren Gedanken darüber gemacht, wie wohl das morphologische Element im biologischen Unterrichte auch zu seinem Rechte kommen könne. Ich nenne hier nur *Seyfert* und *Wilk*. *Seyfert*[1]) meint, die Beschreibung habe nicht alle Einzelheiten aufzuzählen, sondern nur die charakteristischen, hie und da müsse aber der Übung wegen eine eingehende Beschreibung stattfinden. *Wilk*[2]) bezweifelt das: »Die Beobachtung der Formen, das gebe ich zu, die Beschreibung der Lebewesen, das bestreite ich. Die Beschreibung der äußeren Gestalt kann höchstens noch eine Form der Zusammenfassung des durchgenommenen Stoffes nach Beendigung der spekulativen Synthese sein oder besser eine Aufgabe der Anwendungsstufe.... Hier kann ihm auch ein festgesetztes Schema als Disposition seiner Beschreibung gute Dienste leisten.« Dem gegenüber behaupte ich, daß schon vor und während der spekulativen Synthese die Betrachtung der Form vorzunehmen ist. Man muß die Zähne des Hasen genau kennen, also auch beschreiben können, ehe man ihren Wert für seine Ernährung erschließen kann. Also nicht nur im vierten Schuljahr, wo es darauf ankommt, die allgemeinen Grundbegriffe der Formen zu erörtern, oder bei Besprechung ausländischer Gewächse wird, wie *Wilk*

[1]) Nach *Wilk*, und: Der gesamte Lehrstoff der Naturkunde. Leipzig, Wunderlich, 1888.

[2]) Die Synthese im naturgeschichtl. Unterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896.

will, sich »eine Beschreibung ohne Auslassung empfehlen«. Manchmal wird ein Stempel oder eine Blüte, eine Wurzel oder ein Blatt ohne Auslassung besprochen werden müssen, wenn wir auch hier an unserm Vorschlag, die Organismen nur nach bestimmten Problemen zu besprechen, fest halten. Auch »kann nicht nur«, sondern muß auf der Stufe der Anwendung die Zusammenfassung des morphologischen Materials stattfinden; aber die beschreibende Arbeit muß schon vorher geleistet sein. Ganz verwerflich ist es aber, die beschreibende Arbeit einem Schuljahr — wie *Wilk* will, dem 4. — zuzuweisen. Man soll in den Kindern gerade zu Anfang des Unterrichts Liebe zum Gegenstand wecken; das kann eine beschreibende Naturgeschichte nicht leisten. Die allgemeinen Grundbegriffe der Formen zu erörtern, ist erst recht nicht angängig, da diese schon seit *Lüben* nur auf Grund reichlicher Anschauung gewonnen werden dürfen. Demnach bleibt der Synthese des naturgeschichtlichen Unterrichts auch auf der Oberstufe die Beschreibung von Formen, und will man der Biologie recht dienen, so darf man die Morphologie nicht vernachlässigen.

Nun darf aber die Anschauung keineswegs auf die Morphologie beschränkt bleiben. Auch das Leben in der Natur muß der Anschauung, der Beobachtung zugängig gemacht werden. Deshalb darf sich der Naturgeschichtsunterricht nicht auf das Schulzimmer beschränken. Wenn er gedeihen soll, gehört er hinaus ins Naturleben, er muß im Feld, im Wald, am Dorfteich erteilt werden.

Man sollte nun meinen, daß über die Notwendigkeit der Schulausflüge gar kein Zweifel entstehen könnte. Es dürfte doch klar sein, daß man ein klares, gemütvolles Verständnis der Natur nur im Anschauen derselben erreichen kann. Aber man gehe nur einmal hinein in unsere Schulen, so wird man auch heute noch vielfach bloße Betrachtung von Einzelobjekten, im Schulsaale vorgenommen, antreffen. Das mag einmal daran

liegen, daß unsere Lehrer selbst einen mangelhaften naturgeschichtlichen Unterricht genossen.[1] Andere fürchten die Haftpflicht oder den Zeitverlust und schützen weite Wege vor. Nun ist es mit der Haftpflicht wirklich nicht so schlimm, auch gibt es ja Versicherungen; weite Wege könnten nur in Großstädten als Abhaltungsgrund geltend gemacht werden. Der Zeitverlust ist aber reine Fabelei. Allerdings wird der Lehrer sich noch weit besser als sonst auf seinen Unterricht vorbereiten müssen und der, der nicht recht gesattelt ist, bleibe lieber daheim. Aber man beachte, ehe man noch weiter von Zeitverlust redet:

Der Reichtum des naturwissenschaftlichen Unterrichts besteht nicht in der Fülle der Einzelheiten, sondern in der Verkettung der Tatsachen. Das Leben ist die Hauptsache. Wo bleibt da der Unterricht im Zimmer? Liebe zur Natur kann doch wohl nur im Umgang mit ihr gewonnen werden. Wer mit offenem Auge durch sie hindurch wandert, wird durch den Naturgenuß gebessert. Dann wandere man mit unsern Sonntagsausflüglern. Ihr Ziel ist wohl meist nicht die Natur, sondern ein Vergnügungslokal. Folgt man aber an einem Sommerabend ihren Pfaden, so kann man an weggeworfenen Blumen und Zweigen das Interesse an der Natur erkennen. Es ist doch wahrlich traurig genug, daß in der Nähe mancher Städte Blumen immer seltener werden und manche ganz ausgestorben sind. Die Schule aber macht mit, rupft auch ab, um die Kinder der Natur einem toten Unterricht im Zimmer zu opfern. Und dann rufen wir nach Kunst in der Schule. Aber die »Natur als Schule der Kunst« lernen unsre Kinder nicht kennen.

Wem aber das alles noch nicht Gründe genug für die Notwendigkeit der naturgeschichtlichen Ausflüge sind, der lese noch in irgend einem Kompendium der Methodik

---

[1]) Das gilt auch jetzt noch. Wo sind an unseren Universitäten zur Zeit zoologische Ausflüge? Vgl. auch *B. Schmid*, Der naturwissenschaftliche Unterricht, S. 258.

über den Wert von Schulausflügen im allgemeinen[1]) und denke über die erziehliche, hygienische und soziale Bedeutung derselben nach.

Auf die Durchführung im einzelnen einzugehen, ist hier nicht der Raum; ich verweise aber auf die ausgezeichneten Arbeiten *Junges*[2]) und *Schellers*[3]). Nur darauf möchte ich hinweisen, daß über die Beobachtungen ein Tagebuch zu führen ist.[4]) In die Schülerhefte werden nur die Ergebnisse, und zwar nach der unterrichtlichen Besprechung, eingetragen.

Es gibt aber auch Verhältnisse, unter denen Schulausflüge sehr erschwert werden, so in größeren Städten durch die weiten Entfernungen. Man ist deshalb daran gegangen, Schul- oder Pflanzengärten anzulegen. Diese sollen die Natur ersetzen, aber auch biologische Fragen durch Ermöglichung exakter Versuche und tägliche Beobachtung der Pflanzen klären helfen. *Pfuhl*[5]) unterscheidet Schulgärten und Pflanzengärten. Schulgärten dienen nach ihm der körperlichen Beschäftigung der Kinder, stehen also den Schulwerkstätten nahe; Pflanzengärten sollen nur Pflanzenmaterial liefern, können also auch von Schuldienern oder Gärtnern gepflegt werden. Für Volksschulen sind wohl beide Arten zu verbinden. Die Arbeit in diesem Schulgarten übernehmen also die Kinder, sie werden aber vom Lehrer angeleitet und be-

---

[1]) *Lomberg*, Über Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

[2]) Was ist zur Ausführung von Exkursionen zu beachten? S. 218 in *Junges* Beiträgen zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. Vgl. auch *Piltz*, Naturbeobachtung des Schülers. Weimar, Böhlau.

[3]) Naturgeschichtliche Lehrausflüge. Pädagogisches Magazin, Heft 250. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

[4]) Der Lehrer lege kein Herbarium an; er führe ein naturgeschichtliches Tagebuch. S. 97—109 in *Groths* trefflichem Buch: Naturstudien. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

[5]) Unterricht in Naturkunde, Abschnitt Pflanzengarten. Leipzig, Teubner, 1902.

aufsichtigt. Im Garten sind nicht nur eigentliche Gartengewächse, sondern auch andere Kulturgewächse zu pflegen; sogar den Unkräutern muß ein Platz eingeräumt werden. Man kann die Pflanzen auch nach biologischen Gesichtspunkten ordnen, wie das *Säurich*[1]) im Zentralpflanzengarten für Chemnitz tut. Um den Pflanzen aber ihre natürlichen Wachstumsbedingungen zu gewähren, muß man natürliche Gruppen anlegen. Ein Teil des Gartens muß die Wiese, ein andrer das Feld, ein dritter den Wald darstellen. Die Bäume sind dann am besten am Rande oder auf dem anliegenden Schulhofe anzupflanzen. In ihrem Schatten gedeihen die Schattenpflanzen des Waldes. An einer Stelle des Gartens soll sich auch ein kleiner Teich oder doch ein Freilandaquarium befinden, an dessen Rand die Sumpfflora anzupflanzen ist. Nach dem Teiche müßte sogar ein kleiner Bach fließen.

In der Praxis wird man freilich seine Forderungen nicht so hoch stellen dürfen; denn bei jedem Schulhause einen solchen Schulgarten anzulegen, erscheint unter den heutigen Verhältnissen unmöglich. Entweder gibt man sich nun mit einem kleineren Garten oder gar mit einigen Beeten auf dem Schulhofe zufrieden, oder man legt einen Zentralpflanzengarten an. Er dient wie in Chemnitz allen Schulen zu gleicher Zeit und kann dann in idealem Sinne angelegt werden. Aber wegen hoher Bodenpreise wird man ihn hinaus vor die Stadt verlegen müssen. Dann kann aber dieser Garten kaum zu wirklichen Beobachtungen benutzt werden, liegt er doch in gleicher Ferne mit der freien Natur. Er kann höchstens im Pfuhlschen Sinne ein Pflanzengarten sein, der die zur Besprechung nötigen Pflanzen abgeschnitten zur Schule liefert. Wollte man auch wirklich Ernst mit dem naturgeschichtlichen Unter-

---

[1]) Zentralpflanzengarten in Chemnitz. Päd. Warte 1905, H. 19. Vgl. ferner: *Beyer*, Die erziehende Bedeutung des Schulgartens. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). *Ackermann*, Der Schulgarten. Wiesbaden 1906. *Stempel*, Der Schulgarten. Minden 1906.

richt machen und ihn zum Teil im Schulgarten abhalten, so würde man bald zur Einsicht kommen, daß er viel zu klein wäre für die vielen Schulklassen, die ihn täglich besuchen müßten. An körperliche Beschäftigung, an ein Verwachsen des Kindes mit seinem Garten und seinen Pflanzen wäre gar nicht zu denken. Ich meine, ein solcher Schulgarten (Pflanzengarten) verfehle seinen Zweck vollständig. Wenn er wirklich nur losgelöste Pflanzen liefern kann, so sollte man die Lieferung einfacher einem Gärtner oder Kräutersucher übertragen. Jedenfalls ist man in Hannover auf dem rechten Wege. Dort besaßen von 20 Schulen 11 Schulgärten, die aber von allen Schulen benutzt werden. Was dort möglich ist, sollte auch in andern größern Städten möglich sein. Wenn die Schulhäuser genügend Licht haben und die Schulhöfe allen Anforderungen genügen, dann muß sich doch an einer Südseite ein Stückchen Erde finden, auf dem einige Beete anzulegen sind. Wenn auch die Anzahl der Pflanzenarten nicht so groß ist wie im Pfuhlschen oder Säurichschen Pflanzengarten, so werden doch diese Pflanzen der Beobachtung und Pflege wirklich zugänglich sein. Aus meiner Erfahrung weiß ich, daß selbst mit solch kleinen Mitteln sehr viel Gutes zu erreichen ist.

Sollte aber selbst das nicht möglich sein, dann bleibt dem Lehrer weiter nichts übrig, als sich in Kästen und Blumentöpfen am Fenster seinen Garten zu schaffen. Wer einmal den Versuch gemacht und das Interesse gesehen hat, mit dem die Kinder auch nur Bohnen keimen sehen, der wird alljährlich seinen Schulgarten im Fenster seines Klassenzimmers pflegen.

Wir könnten hier ja auch der Blumenpflege gedenken. In vielen Schulen gibt man jedem Kinde eine Blume zur Pflege mit nach Hause. Das fällt aber aus dem Rahmen des naturgeschichtlichen Unterrichts hinaus; man kann dadurch wohl Liebe zu den Pflanzen pflegen, aber für den Naturgeschichtsunterricht verwertbar ist die Blumenpflege nicht.

Wo man aber Bäume auf dem Schulhofe anpflanzt und einen Schulgarten anlegt, da werden sich auch gern Vögel einstellen, an Raupen, Schmetterlingen, Käfern wird es nicht mangeln. Dennoch wird man gut tun, besondere Veranstaltungen zur Pflege der Tierwelt zu treffen. Es wären also an den Bäumen Nistkästen anzubringen: im Winter müßten die Vögel liebevoll gepflegt werden. Auch einige Tierkäfige dürften im Schulgarten nicht fehlen; wenn sie auch nur einige Kaninchen, ein Eichhörnchen oder einen Raben enthielten, würden sie manche Beobachtung ermöglichen und die Liebe zur Natur pflegen. Tauben ließen sich leicht halten, finden sie doch genügend Nahrung auf dem Schulhofe. Raupenkästen mögen in den Klassenfenstern stehen.

Schon oben wurde erwähnt, daß der Schulgarten auch einen kleinen Teich oder ein Freilandaquarium haben müßte. In diesem dürfen natürlich die Tiere nicht fehlen. Fische und Frösche, auch Kaulquappen sind so der Beobachtung zugängig. Schnecken, Wasserläufer, Wasserkäfer ergänzen das Naturbild. An anderer Stelle des Gartens steht, von Gebüsch halb versteckt, ein Kasten mit einigen Reptilien, ein Terrarium. Alle diese Einrichtungen lassen sich nach den vorhandenen Mitteln einfacher oder umfangreicher gestalten. Eine einfache Kiste mit Glasdeckel kann schon ein Terrarium abgeben; ein Aquarium[1]) kann man sich für 50 Pf. aus einem zerschnittenen Petroleumballon herstellen. Beide können ihre Aufstellung auch im Schulzimmer finden. Je einfacher sie sind, desto besser erfüllen sie schließlich ihren Zweck, da sie zur Nachahmung in der Tierpflege anregen. Tierpflege ist aber die erste Vorbedingung für Liebe zu den Tieren und beugt am ersten der Tierquälerei vor. Freilich darf das Halten von Tieren nicht selbst Tierquälerei werden. Die Tiere verlangen sorgfältige Pflege. Diese soll von den Schülern selbst übernommen werden.

---

[1]) *Junge* benutzte zuerst einen Suppenteller als Aquarium.

Die Arbeit wird genau verteilt; der Lehrer führt nur die Aufsicht.

Schließlich seien als wertvoll für den Unterricht auch noch die Tiergärten empfohlen. Sollen sie aber dem Unterrichte recht dienen, so muß jedem Tier möglichster Spielraum für seine Bewegung gestattet sein; auch müssen möglichst natürliche Bedingungen geschaffen werden. Da ferner der Naturgeschichtsunterricht fast ausschließlich heimatliche Tiere behandelt, sollte auch der Tiergarten recht viel heimische Tiere enthalten. Bestrebungen, wie sie der Tiergartenverein zu Jena[1]) zeigt, sind deshalb nur anzuerkennen. Dieser Verein hat es sich zur Aufgabe gestellt, den von einem spekulativen Wirte errichteten Tiergarten heimischer Tiere zu erhalten und weiter auszugestalten. Möchte man doch auch in andern Städten in ähnlicher Weise vorgehen!

Die Beobachtung von Tieren und Pflanzen, wie sie durch die eben geschilderten Veranstaltungen ermöglicht werden soll, genügt aber nicht. Schon die morphologische Betrachtung fordert Hervorhebung einzelner Erscheinungen und Darstellung derselben an der Tafel oder durch besondere Wandbilder, um diese gesondert von andern einer genauen Besprechung unterziehen zu können. In der Biologie handelt es sich aber um die Klärung einzelner Lebensvorgänge. Diese sind nicht nur mit andern Lebensvorgängen, sondern auch mit den mannigfaltigsten bedingenden Ursachen verknüpft. Wollen wir einen einzelnen Vorgang besprechen, so müssen wir ihn von andern Erscheinungen trennen und jede einzelne Bedingung für denselben unserer Betrachtung unterziehen. Wir müssen uns deshalb die Wissenschaft zum Vorbild nehmen und auch in der Biologie Versuche und Experimente anstellen.

Den Kindern ist die Wirkung des Lichtes im Pflanzenreiche im allgemeinen klar. Sie kennen aus der Beobachtung Licht- und Schattenblätter, sie wissen auch,

[1]) Jetzt leider eingegangen.



daß die Pflanzen nach dem Lichte hinwachsen und kennen die gelben Stengel im Keller gewachsener Kartoffeln. Sind die Kinder zu Warumfragen angeleitet worden — das geschieht ja durch die Biologie immer — so werden sie jetzt fragen: »Wie kommt es, daß die Pflanze so nach Licht strebt? Wie kommt es, daß die Pflanzen im Dunkeln nicht ergrünen und weder Blüten noch Früchte tragen?« Wir untersuchen zunächst die Erscheinung an sich etwas genauer.

I. Wir pflanzen Bohnen unter sonst gleichen Bedingungen,[1]) bedecken aber die einen mit einem dunklen Kasten, die andern setzen wir dem Lichte aus und zwar wieder die einen direktem, die andern diffusem Sonnenlichte. Wir beobachten, daß die Pflanzen in direktem Sonnenlichte am kleinsten bleiben. Die Pflanzen in diffusem Lichte werden länger, die Blätter größer. Die im Dunklen gewachsenen Pflanzen bekommen unverhältnismäßig lange Stengel, die Blätter aber bleiben klein und die ganze Pflanze sieht gelblich-weiß aus.

Das Sonnenlicht hat also Einfluß auf die Größe der Blätter und die Länge der Stengel. Es bedingt die grüne Farbe unsrer Pflanzen.

II. Wir hatten beobachtet, daß die Pflanzen dem Lichte zustreben. Wir bringen wieder Bohnenkeimlinge bei sonst gleichen Bedingungen unter dunkle Kästen, die an der Seite oder im Deckel, senkrecht oder schräg über den Pflanzen eine kleine Öffnung haben. Die Pflanzen werden gegenüber unbeschatteten Kontrollpflanzen wieder lange Stengel treiben. Sie wachsen nach dem Lichte. Die Blätter sind an der dem Lichte zugewandten Seite grüner als an der abgewandten.

Die Pflanzen streben also nach dem Lichte. Die langen (etiolierten) Stengel sind also zweckmäßig, sie

---

[1]) Also gleicher Boden und gleiche Wärme. Es wird sich auch empfehlen, die Bohnen solange unbedeckt zu lassen, bis sie den Boden verlassen. Die bedeckten würden sonst wegen geringerer Erwärmung später aufgehen.

bringen die Pflanzen dem Lichte näher. Warum etioliert aber die Pflanze im Dunkeln? Warum nimmt sie Kümmerformen an?

III. Es fehlt an Blattgrün. Wir ziehen dasselbe mit Alkohol aus getöteten Blättern aus. Im Sonnenlichte wird es zerstört, im Dunkeln behält es seine Farbe. Auch haben ja Pilze, ferner Blütenteile auch kein Blattgrün. Es fehlt also etwas anderes. Was mag das sein? Was könnte das sein?

IV. Wir kennen noch andere Pflanzenstoffe. Welche? In Getreidekörnern und Kartoffeln fanden wir Stärke. Auch haben wir Stärke schon in Blättern nachgewiesen. Könnte hier nicht ein Pflanzenstoff, vielleicht gar Stärke fehlen? Womit könnten wir Stärke nachweisen? — Stärke können wir durch die Jodprobe finden. Wir führen sie bei grünen Blättern durch, nachdem wir das Chlorophyll entfernt haben; desgleichen an etiolierten Pflanzen. Den im Dunkeln gewachsenen Pflanzen fehlt die Stärke. Ob das an mangelndem Lichte liegt?

V. Wir untersuchen normale Blätter am Tage und am frühen Morgen. Am Morgen besitzen die Blätter keine Stärke. Ihnen fehlte in der Nacht das Licht; die Stärke wurde verbraucht.

VI. Wir verdunkeln nur einen Teil eines Blattes durch Überlegen eines Staniolstreifens. Nachdem wir nach einigen Stunden das Blatt getötet und ihm sein Chlorophyll entzogen haben, finden wir, daß der dunkle Teil des Blattes keine oder doch nur geringe Mengen Stärke enthält. Also mangelt auch hier die Stärke, wo eine Verdunklung stattfand.

Wir dürfen also schließen, daß in verdunkelten Blättern keine Stärke entsteht und daß infolge davon die anomalen Wachstumserscheinungen eintreten. Die Pflanze braucht also Licht, um Stärke bilden zu können, ohne Stärke ist aber keine Blüten- und Fruchtbildung möglich. Der Drang nach dem Lichte, den die Pflanze bei dem Etiolieren zeigt, ist demnach unendlich zweckmäßig. Nun werden

uns auch so manche andre Erscheinungen im Pflanzenreiche klar. Wir erkennen die Zweckmäßigkeit der Schattenblätter und der merkwürdigen Blattstellung, bei der kein Blatt das andre verdunkeln will. Wir erklären uns auch, warum viele Pflanzen ranken, warum im schattigen Buchenwald kein Unterholz vorhanden ist und alle Blütenpflanzen im Frühjahre erscheinen, wenn das Laubdach noch nicht entwickelt ist.

Man könnte entgegnen, daß, um dies zu erkennen, doch keine große Versuchsanstellung nötig sei, die Kinder sähen das auch ohne dies ein. Man muß sich aber klar machen, daß man ohne die Versuchsreihe den Kindern etwas dogmatisch gibt und die Kinder glauben müssen, daß es so ist; sie wissen aber nicht, warum es so ist und sein muß. Macht man mit den Warumfragen wirklich Ernst, d. h. treibt man wirklich Biologie und gibt sich nicht mit der bloßen Form oder gar dem inhaltslosen Worte zufrieden, so muß auch der Versuch im Unterricht Platz finden.

Man wende auch nicht ein, daß in einfachen Schulverhältnissen Zeit und Mittel mangelten. Man beachte, daß nicht »vieles, sondern viel« zu behandeln ist und daß die obigen Versuche mit geringen Mitteln durchzuführen sind. Es gibt aber auch noch einfachere Versuche. Anleitung zu solchen Versuchen geben in mustergültiger Weise *Schleichert*[1]) und *Kienitz-Gerloff*,[2]) auch schon *Junge* und *Schmeil*; doch fehlt uns noch eine Physiologia pauperum. Eine solche müßte alle Versuche zusammenstellen, die mit den bescheidensten Mitteln durchzuführen sind.

In Zoologie ist eine so weitgehende Versuchsanstellung freilich nicht möglich. Die Tierwelt ist unseren Versuchen fast nicht zugängig; Vivisektionen können wir nicht vornehmen. Wir müssen uns hier an die Beobachtungen

[1]) Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

[2]) Methodik des botanischen Unterrichts.

im Rahmen der oben angegebenen Veranstaltungen (Tierkäfige, Aquarien, Terrarien, Raupenkästen) halten. In anderer Beziehung sind wir abei in der Zoologie wieder besser daran, sind doch viele Vorgänge im Tierreiche grob anatomisch: ich denke an die Muskelbewegung, die sichtbare und hörbare Blutzirkulation und die Atmung. Dazu kommt, daß ein großer Teil der Tiere dem Menschen so nahe steht, daß wir Vorgänge aus ihrem Leben in und an uns wiedererkennen und beobachten können. Wir können aber auch einige Organe den Kindern direkt, wenn auch nicht lebend vorführen. So fehlt es nicht an Lehrern, die ein Kalbsherz oder ein Ochsenauge voı den Kindern zergliedern oder deren Bewegung zeigen. Weiterhin fehlt es auch nicht an Modellen, etwa der Sinnesorgane oder der Eingeweide. Neuerdings tritt zu diesen noch das »zootomische Modell«, das auch Bewegungen, also das Organ in Funktion zeigt. Es werden z. B. Verkürzungen und Verlängerungen der Linse in unserm Auge, das Knochengerüst mit Beugemuskeln und die Lungenatmung mit Hilfe des Zwerchfelles gezeigt.[1])

Damit sind wir schon hinübergetreten auf das Gebiet der Schulsammlungen. Daß auch diese dem biologischen Geiste im Unterricht entsprechen müssen, ist klar. Am entbehrlichsten sind noch Herbarien. Immerhin können auch sie wertvolle Dienste leisten. Den Unterricht darf man freilich nicht an sie anschließen, aber man kann einzelne behandelte Exemplare pressen, sie vorsichtig auf Papier aufkleben und mit biologischen Stichworten[2]) versehen. Man kann dann diese Herbarblätter bei Wiederholungen benutzen, kann sie aber auch unter Glas zur täglichen Betrachtung aufstellen. Selbstverständlich wird man auf einem Blatt alle Entwicklungsstadien der Pflanze vereinigen, auch lassen sich mit Stecknadeln Freunde

[1]) Vergleiche in Natur und Schule I, H. 1, I, H. 7 und folgende Hefte.

[2]) *Pfuhl*, Der Unterricht in der Pflanzenkunde. Leipzig, Teubner, 1902.

oder Feinde aus der Tier- und Pflanzenwelt anstecken oder ankleben, so daß man auf einem Herbarblatt das Leben einer Pflanze dargestellt findet.

Will man sich mehr Mühe geben, so kann man die Pflanzen auch im Sandbad trocknen.[1]) Man vermag bei genügender Vorsicht die Pflanzen nicht nur in natürlichen Farben, sondern auch in natürlicher Form darzustellen. Bringt man dann auf ihnen noch Tiere in lebenswahrer Haltung an, etwa Raupen fressend oder spannend, Bienen oder Schmetterlinge Honig saugend, so entstehen herrliche Biologien, die ausnahmsweise auch bei fehlendem Material im Unterrichte zu verwenden sind.

Auch die Tiersammlungen müssen biologisch gestaltet sein. Der Specht wäre also kletternd, die Meise turnend darzustellen; auch ließe sich leicht ein Ast finden, der die Arbeit des Spechtes zeigt. Freilich gehört zur Herstellung solcher Biologien eine bedeutende Geschicklichkeit; ein schlecht ausgestopftes Tier hat keinen Wert.

Es könnte nun scheinen, als ob neben den mancherlei Veranstaltungen und Sammlungen für die Anschauung im naturgeschichtlichen Unterricht kaum noch ein Platz für Bilder bleiben könnte. Es ist richtig, daß da, wo natürliche Objekte oder Präparate solcher vorhanden sind, diese zuerst zu berücksichtigen sind; aber selbst dann, wenn sich diese nicht beschaffen lassen, ist erst noch die Frage zu erörtern, ob man nicht ein anderes Objekt mit gleichem oder doch ähnlichem Erfolg behandeln könnte. Man wird also das Anschauungsbild meist nur benutzen, wenn es gilt, zum behandelten Gegenstand ähnliche vergleichsweise heranzuziehen, vor allem auch, wenn die Systemstufe Stoffe zu wiederholen hat, die zurzeit nicht in Natur zu beschaffen sind, oder auch, wenn auf der Anwendungsstufe die Kinder ihre neu erworbenen Kenntnisse verwerten sollen. Ausnahmsweise könnte auch der

---

[1]) Vgl. Natur und Schule, II. Heft, S. 2 ff. Refer. des Lehrers *Dankler*.

Fall eintreten, daß ein Tier zwar beobachtet wurde, aber nicht in einer ihm ganz eigentümlichen Haltung und Umgebung, oder daß die Beobachtung so weit zurückläge, daß die Vorstellungen erst wieder geklärt werden müßten. Endlich könnte es sich noch um innere Organe oder um Mikroorganismen handeln, die auf Bildern darzustellen wären.

In einzelnen von diesen Fällen wird es jedoch immer noch möglich sein, das Bild auszuschalten, wenn der Lehrer im Zeichnen gewandt ist; vor allem, wenn innere Organe oder Mikroorganismen zur Besprechung stehen, wird der Lehrer, oft auch der Schüler, das Erschaute in größerer oder übersichtlicherer Form darstellen können.

Die Bilder müssen natürlich biologisch gestaltet sein, d. h. das Leben des Tieres oder der Pflanze mit zeigen. Handelt es sich etwa um die Darstellung eines Tieres, so wird ein Tier gesondert im Vordergrunde stehen müssen, weitere etwas zurück, doch auch noch so, daß alle Schüler einer normalen Klasse sie noch gut erkennen können. Dadurch, daß ein Tier im Vordergrunde steht, wird das Interesse gleich auf dieses gelenkt werden, so daß die Besprechung des Bildes einen geordneteren Verlauf nehmen kann. Wären die zurückstehenden Tiere zu klein, so verfehlten sie jeden Zweck; denn dann müßte ein Herumzeigen stattfinden, wozu nicht teure Bilder nötig sind, sondern Textabbildungen guter Bücher genügen. Ferner werden alle Tiere in charakteristischer Haltung und Tätigkeit zu geben sein. So kann das Tier im Vordergrunde etwa Wache stehen, die anderen können fressen oder ruhen. Naturtreue und künstlerische Darstellung zu fordern, ist wohl kaum nötig, da dies selbstverständlich erscheint. Leider stehen noch nicht alle naturgeschichtlichen Anschauungsbilder auf dieser Höhe. Wir finden da vielfach mangelhafte Zeichnung, falsche Haltung, ungenaue Farbengebung und Stoffüberhäufung. Solche Bilder sind dann künstlerisch und pädagogisch wertlos.

Glücklicherweise sind in den letzten Jahren auch

Bilder auf dem Plan erschienen, die allen Forderungen entsprechen; manche Verleger lassen auch ihre alten nur Morphologisches zeigenden Bilder umarbeiten und dabei die Biologie berücksichtigen. Bahnbrechend war auch hier *Schmeil*;[1]) wer gute Bilder anschaffen will, der stelle bei der Auswahl jedes Bild neben ein *Schmeil*sches, er wird dann sehen, was gut ist; ich glaube aber, *Schmeil* wird stets siegen. Für Morphologie und Anatomie werden auch die zoologischen Wandtafeln von *Pfurtscheller* in Wien[2]) sehr empfohlen; sie gehen aber über den Rahmen der Volksschule weit hinaus.

Als Anschauungsmittel können weiter die Naturschilderung, die Anekdote und das Gedicht gelten. Die Naturschilderung kann ihren Platz da erhalten, wo Einzelheiten zusammenzufassen sind, also etwa bei der Totalauffassung einer Lebensgemeinschaft. Ich erinnere mich z. B. sehr gern der Schilderung, wie sie Professor *Detmer* in seinen Vorlesungen vom brasilianischen Urwald oder vom Urwald am Kubani gibt. Man muß freilich schon das Wesen der Schling- und Überpflanzen kennen, auch den Kampf der Pflanzen ums Licht, um eine solche Schilderung verstehen zu können. Aber wenn sie, wie gesagt, im Unterricht da auftritt, wo der behandelte Stoff zusammenzufassen ist, so kann sie, ist sie nur gut, naturwissenschaftlich, ästhetisch und religiös zu gleicher Zeit wirken. Ich denke, das darf sie hier; denn da die Kinder im vorhergehenden Unterricht immer exakt denken mußten, ihnen auch keine Phrase gestattet wurde, so müssen sie hier ahnend stehen. Sie werden nicht Worte nachreden, sondern sich von einer solchen Schilderung anregen lassen, auch einmal zu sehen, was der dichterische Naturforscher gesehen hat.[3]) Das setzt natürlich einen recht sparsamen

---

[1]) Wandtafeln (Künstlersteinzeichnungen). Leipzig, Nägele. Vgl. Prospekt.

[2]) Naturwissensch. Wochenschrift 1907, H. 48.

[3]) *Ratzel*, Naturschilderung. München und Berlin, Oldenburg 1904.

Gebrauch solcher Naturschilderungen voraus; sie sollen nicht täglich Brot werden. Das gleiche gilt von der Anekdote. Aber sie muß auf eine Einzelheit hinlenken. Gerade diese Einzelheit, in der eine naturgeschichtliche Wahrheit steckt, muß so in den Vordergrund treten, daß alles andre nur kleines Beiwerk ist. Die Poesie darf gleichfalls nur sparsam, gleichsam als Zuckerbrot, im Unterricht verwendet werden, am besten noch bei der Anwendung oder wenn auf naturkundlichen Gängen es die Stimmung ergibt. Wenn ich mir einmal solche Werke, wie die von *Reling* und *Bohnhorst*[1]) oder *Seidel*[2]) ansehe, die entweder nur oder doch viel solcher Stoffe geben, so will es mir scheinen, es sei auch recht viel Spreu darunter.

Im Lesebuche stehen diese Sachen wohl besser. Der Deutschunterricht kann sie gut verwerten und kann so der Konzentration des Gedankenkreises dienen. Dennoch wollen mir auch dort die heimatlichen Naturschilderungen mit Bildern nicht so sehr wie *Conwentz*[3]) gefallen. Die Anschauung kann da mehr leisten als das Lesebuch.

Wir müssen hier nun auch dem naturkundlichen Zeichnen einen Platz einräumen. Wenn es auch nicht zu den Anschauungsmitteln im eigentlichen Sinne des Wortes gehört, so stützt es doch diese und macht sie erst recht klar. Allerdings tut das Wort hier schon viel — vorsichtig angewandt, wird es auch durch freie Rede der Kinder deren Vorstellungen klären helfen —; aber höher steht das Zeichnen. »Neben dem fertigen Bilde stehe stets das Entstehende. Wer nach dieser Methode (?) unterrichten will, mache den ausgiebigsten Gebrauch von der Kreide. Mit wenigen Strichen an die Wandtafel ist für klare Auffassung oft mehr getan, als durch natürliche Objekte und prächtige Bilder«, sagt schon *Leonhardt*

[1]) Unsere Pflanzen. Gotha, Thienemann, 1889.
[2]) Ergebnisse und Präparationen. Leipzig, Brandstetter, 1890 ff.
[3]) Die Heimatkunde in der Schule. Berlin, Bornträger, 1906.



1883.[1]) Heute geht man über die »vergleichende Naturkunde« hinaus, auch im Zeichnen. *Walter Schoenichen*[2]) zeigt uns, wie man auch im »Schemabild« Biologie zeigen kann. Zur Blüte zeichnen wir jetzt das besuchende Insekt und wie ihm der Pollen aufgebürdet oder der Honig verweigert wird. Es gibt kein besseres Mittel, Formen aufzufassen, als das Zeichnen. Und prägen sich dann mit dem gezeichneten Bilde auch noch biologische Tatsachen ein, so muß uns das doppelt angenehm sein. Allerdings denkt *Leonhardt* nur an das Zeichnen des Lehrers. Aber auch die Schüler können und sollen zeichnen.

Es zeigt sich bei der Besprechung einer notwendigen Pflanzenform, daß die Kinder sich nicht auszudrücken verstehen. Der Lehrer möchte doch nicht zu viel geben; so stockt der Unterricht. Jetzt kann ein zeichengewandtes Kind an die Tafel treten und die Form anzeichnen. Selbstverständlich muß sie erst gehörig angeschaut werden; ist ein Schnitt zu zeichnen, so wird er vorher auch ausgeführt. Jetzt zeichnet nun das Kind, und es zeichnet im allgemeinen richtig. Aber da und dort hebt sich ein Finger, da muß die Form eckiger sein, dort ist noch ein Härchen oder ein Einschnitt entdeckt worden. Ehe wir es uns versehen, steht ein verbessertes Bild an der Tafel, die Vorstellungen sind geklärt und die fehlenden Begriffe ohne Zwang durch die Kinder selbst eingeführt. Noch mehr wird das Interesse aber dadurch gehoben, daß man Farben anwendet. Wo es geht, benutze man die Farben, die die Natur zeigt. Schematische Farbengebung setzt schon eine gewisse Begriffsbildung voraus. Man muß aber versuchen, die Kinder immer möglichst lange beim realen Inhalte festzuhalten. Zur Entwicklung des Begriffes wird das Wort schon das seine tun. Manchmal muß man jedoch davon abweichen. Will man z. B. die verschiedene

[1]) Vergleichende Zoologie. Jena, Matthäi, 1883.
[2]) 80 Schemabilder und Zoologische Schemabilder.

Herkunft von Pollenkörnern bei der Insektenbestäubung zeigen, so muß man die verschiedene Abstammung durch verschiedene Farben darstellen.

Weiter können die Schüler aber auch zeichnen, wenn die Form besprochen ist und fehlerlos an der Tafel steht. Sie zeichnen diese dann in ihre Merkbüchlein. Solche Zeichnungen können dann sehr gut Überschriften und Stichwörter vertreten, vor allem, wenn man einige treffende Bemerkungen hinzusetzen läßt. Da steht neben dem Bilde etwa: Honigmal, Schutz vor Selbstbestäubung oder Honigschutz.

Endlich kann auch ein wiederholendes Gedächtniszeichnen stattfinden. Sind die Kinder an das Zeichnen gewöhnt, so zeichnen sie schnell und mit Lust. Dazu kommt, daß alle Kinder beschäftigt sind, während eine mündliche Wiederholung immer nur einzelne unmittelbar zum Unterricht heranzieht. Zugleich unterstützen wir so den Zeichenunterricht, der dann gern die Naturformen des Schwesterfaches zeichnet. So findet auch hier eine wertvolle Konzentration der Unterrichtsfächer statt.

Der Anschauung ist genügt. Aber »Anschauungen ohne Begriffe sind blind«. Wir widmen deshalb ein besonderes Kapitel unserer Arbeit der Begriffsbildung.

3. Die Begriffsbildung.

Durchs Tor der Sinne ziehen täglich unendlich viele Empfindungen ein, unzählige Vorstellungen bilden sich. Es müßte bald ein wüstes Chaos im Gedankenkreise herrschen, übte nicht die Assoziation eine heilsame Polizei aus. Sie verschmilzt und verbindet und stellt schließlich als ordnende Gewalten die Begriffe auf.

Auch in der Naturkunde wird Gleichartiges verschmolzen, Zusammengehöriges verbunden. Durch den Vergleich der verschiedenen Formen bilden sich bestimmte Bezeichnungen heraus — Begriffe. Die beschreibend-systematische Naturwissenschaft kannte nur dieses eine

Ziel, neue und immer neue Begriffe zu bilden. Das ganze System besteht aus Begriffen und ist schließlich selbst ein Begriff. Es vermag wohl Ordnung im Gedankenkreise zu halten, aber vielleicht hindert die strenge Ordnung die geistige Regsamkeit. Die »Gedanken sollen herüber und hinüber schießen«, und es muß das nötige Interesse da sein, das immer neue Vorstellungsverbindungen schafft.

Aus diesem Gedanken heraus und weil man überhaupt die Einseitigkeit eines bloß systematischen Unterrichts erkannte, hat man das System aus dem Lehrplan der Schulen entfernt. Bekannt ist ja, wie *Junge* in seinem Dorfteich gegen diese Art des Unterrichts eiferte. Aber man tut wohl kaum recht daran, wenn man ihm hier ganz folgt. Schon *Groth*[1]) sagt, daß man doch auch im System die Verwandtschaft zwischen Pflanze und Pflanze, Tier und Tier erkenne. Dadurch werde gewiß auch die Erkenntnis der Einheit der Natur gefördert. Ferner muß man bedenken, daß auch das System eine Stufe in der Entwicklung der Naturwissenschaft einnimmt; es leistet gewiß nicht nur der Wissenschaft, sondern auch der Schule seine Dienste. Freilich wird man auch *Groth* wieder recht geben müssen, wenn er vor Verfrühung warnt.[2]) Wir fügen hier gleich noch an, daß man sich auch vor zu schneller Schlußfolgerung hüten muß. Im allgemeinen hat es wohl in der Schule nur da Platz, wo die Kinder fast von selbst darauf kommen, so etwa auf einem Spaziergang, wenn uns die Kinder darauf aufmerksam machen, daß der Hohlzahn auch eine Blüte wie der Bienensaug habe. Sind die Kinder dann einmal angeregt, so wird es nicht ausbleiben können und dürfen, daß man auch anderswo auf Ähnlichkeiten auf-

[1]) Naturstudien S. 37 ff. Langensalza. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

[2]) *Bastian Schmid*, Der naturwissenschaftl. Unterricht. Leipzig, Teubner, 1907, überschätzt das System und tut vor allem Unrecht, es den unteren Schuljahren zuzuweisen.

merksam macht, oder gar die Aufgabe stellt, nun ähnliche Pflanzen zu suchen. Je höher die Stufe ist, auf der man unterrichtet, desto höhere Forderungen wird man dann natürlich auch auf diesem Gebiete stellen. Schließlich kann man auch Bestimmungsübungen anstellen, indem man eine kleine Bestimmungstabelle einer leicht übersehbaren Familie herstellt und den Kindern in die Hand gibt. An Bestimmungsbücher werden wir wohl kaum denken; diese bleiben den höheren Schulen. Dort ist es schließlich auch möglich, das System als Folge der »Entwicklung« aufzufassen und so zu einem Stammbaum der Organismen zu kommen.

So kann das System sein bescheidenes Plätzchen im Rahmen des Unterrichts erhalten. Aber auch die Biologie hat eine Ordnung ihres gewaltigen Beobachtungsmateriales sehr nötig. Hier ist ja ein Hemmen oder gar Unterdrücken der geistigen Regsamkeit kaum möglich. Viel leichter könnten wir in das gegenteilige Extrem, eine bunte Reihe von Einzelbeobachtungen, verfallen. Da tritt das »Gesetz«, der »biologische Satz«, die »biologische Wahrheit« ein.

Junge übernahm von *Schmarda* acht Gesetze, die er teils für den Schüler, teils nur für den Lehrer formulierte. Heute ist man wohl allgemein von der Aufstellung seiner Gesetze im Unterrichte abgekommen, hatte doch schon *Junge* selbst die Schwierigkeit erkannt. Für ihn handelte es sich ja weniger um Einprägung derselben durch die Schüler, als vor allem darum, daß sie dem Lehrer stets vor Augen schwebten und in seinem Unterrichte durchleuchteten. Das heißt, er sollte nach Zielen streben, die nie zu erreichen sind. Dies muß von vornherein entmutigen. *Schmeil* sagt ferner: Zwei Gesetze, das von der organischen Harmonie und das von der Arbeitsteilung sind keine Gesetze, sie sind Hypothesen. Vier Gesetze, das Erhaltungsgesetz, das Gesetz der Anbequemung und Anpassung, das Entwicklungsgesetz und das Sparsamkeitsgesetz, sind höchstens Regeln, sie lassen Ausnahmen zu.



Nur zwei Gesetze bleiben bestehen, das Zusammenhangs- und das Gestaltungsgesetz.

An die Stelle der »Jungeschen Gesetze« sind deshalb heute allgemeine biologische Wahrheiten getreten. Schon auf der Unterstufe wird erkannt, daß die Pflanze wie das Tier Nahrung, Wärme und Licht braucht. Das ist schon eine biologische Wahrheit. Eine höhere Stufe zerlegt diesen Satz in mehrere. Die Pflanze nimmt ihre Nahrung teils aus dem Boden, teils aus der Luft auf. Zur Nahrungsaufnahme aus dem Boden ist Wasser nötig. Die Wurzeln sammeln, die Stengel leiten die Nahrung — und so fort. Ähnlich läßt es sich auch beim Tier gestalten.

Auch die Biologie im engeren Sinne (Ökologie) kennt solche Wahrheiten. Die Insektenblütler locken die Insekten mit bunten Farben an; die Windblütler haben das nicht nötig, sie entbehren des bunten Blütenschmucks. An trocknen Orten zeigen die Pflanzen schmale Blätter, haarige Stengel, lange Wurzeln. — Die Tiere tragen ein Haar- oder Federkleid als Wärmeschutz. Fleischfresser haben Reißzähne, Pflanzenfresser Mahlzähne und verschiedenes mehr.

Für diese Art der »biologischen Wahrheiten«, so nennt sie *Rude*,[1]) hat sich noch kein allgemein anerkannter Name gefunden. Das schadet aber nichts, sind sie doch brauchbar. Sie schaffen Ordnung im Gedankenkreis, sie leiten den Schüler an, selbst zu beobachten und seine Regeln anzuwenden, und sie merken sich auch leicht. Da sie ferner immer im engsten Zusammenhange mit der Anschauung bleiben — Begriffe ohne Anschauung sind leer —, so vermag sie der Schüler leicht selbst wiederzugewinnen, hatte er sie einmal vergessen. Übrigens wäre auch nach dem Entschwinden einer Regel das Gedächtnis noch reich genug an biologischen Wahrheiten. Es würde nicht wie beim System der Zusammenhang gestört und die ganze Arbeit verloren sein.

---

[1]) Methodik. Osterwick, Zickfeldt.

Aber »kann eine Vielheit von Gesetzen« — hier gar Regeln — »eine Einheit erkennen lehren?« Bei Beantwortung dieser Frage kommen wir entschieden zu *Junges* Gesetzen zurück. Allerdings Gesetze sind sie wohl nicht, wenn man nämlich von diesen fordert, daß sie keine Ausnahmen gestatten.[1]) Aber nicht alles, was gegen einzelne dieser Gesetze gesagt ist, ist stichhaltig. *Schmeil* z. B. sagt: Der Walfisch atmet mit Lungen und muß ersticken, kommt er unter eine Eisscholle; also ist hier das »Gesetz der Anbequemung oder Anpassung« durchbrochen. Was würde dazu aber eine Statistik der verunglückten Walfische sagen? — so unsere Meinung. Vor kurzem sprang aus meinem Aquarium ein Aal und mußte sterben, weil er Kiemen hatte; wie nun, wenn dem Aal etwas Ähnliches in der Natur passierte? Das wäre wohl genau dasselbe, als wenn ein fallendes Blatt in eine Mauerspalte fiele und dort liegen bliebe. Gälte denn für dieses Blatt das Fallgesetz nicht? Hier ist der Wind, dort das nahe Land, beim Walfisch die Eisscholle das Mittel des Zufalls. Ist es denn aber überhaupt gestattet, von Einzeltatsachen aus ein solches Gesetz abzuleiten? Gewiß könnte man bei jedem Tier Ausnahmeerscheinungen feststellen (Blinddarm des Menschen), und doch hat *Schmeil* recht, wenn er sagt:[2]) »Die Tatsache, daß ein Wesen existiert, ist eben Beweis dafür, daß es existieren kann, oder mit anderen Worten, daß es entsprechend vollkommen organisiert ist.« Man muß eben auch hier das Lebewesen als Ganzes auffassen, dann erst kann von Erhaltungsmäßigkeit oder Anpassung gesprochen werden. Dennoch bin ich mit *Schmeil* der Meinung, daß man besser nicht von Gesetzen spricht; denn in Wirklichkeit sind wir noch nicht so weit, feste, allgemein geltende

[1]) Vgl. hierzu: *Schmeil*, Reformbestrebungen. — *Landsberg*, Einkehr oder Umkehr? Leipzig, Teubner, 1895.

[2]) Reformbestrebungen S. 59. Anmerkung. Man vergleiche hier auch *Junges* Verteidigung seiner Gesetze in seinen »Beiträgen zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts«.

biologische Gesetze aufstellen zu können. Aber gerade das wäre ein Grund, über die biologischen Sätze *Schmeils* hinauszugehen. Es müßte eine vor allem erzieherisch dankbare Aufgabe sein, einmal eine höhere Zusammenfassung zu versuchen, die den Zweck hätte, den Kindern klar zu machen, »daß wir nichts wissen können.« Ein weiterer Grund liegt in dem Gedanken, der uns alle zwingt, überhaupt an biologische Sätze zu denken. Man kann aus psychologischen Gründen nicht bei der Feststellung von Einzelheiten stehen bleiben; man muß zu höheren und immer höheren Begriffen fortschreiten. Nun brauchen das nicht logische Begriffe zu sein; die wissenschaftliche Pädagogik hat uns gezeigt, daß oftmals nur psychische Begriffe möglich sind. So werden wir wohl auch die vielen »biologischen Sätze« in »biologische Sätze höherer Ordnung« zusammenfassen müssen. Je weiter uns das gelingt, d. h. in je weniger Sätze wir unsere Wahrheiten zusammenzufassen vermögen, desto näher werden wir der nötigen Einheit des Bewußtseins und einer Naturauffassung kommen, die einsieht, daß die Natur ein »durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes« ist. So mag denn der Ausdruck »biologische Gesetze« fallen. »Der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig.« Halten wir *Junges* Geist fest, so erhalten wir vielleicht *Junges* Gesetze als biologische Sätze höherer Ordnung zurück.

Freilich auch dann wird die »Einheit in der Natur« nicht erkannt, sondern nur geahnt. Aber warum sollen denn unsere Kinder nicht auch am Schlusse ihres Unterrichts intuitiv die Einheit erfassen dürfen? Eine exakt arbeitende Maschine nach menschlicher Bauart ist die Natur nun einmal nicht. Dem Menschen zerstört ein einziges fehlendes Rädchen sein Machwerk, in der Natur arbeitet auch das zersprungene Rad weiter. — Der Mensch steht dabei, schaut zu, aber ändern kann er nichts. Solange er aber nicht alle Naturkräfte beherrschen und lenken kann, solange kennt er die Maschine nicht, er ahnt sie nur.

Wir könnten damit schließen; dem Unterrichte und den neueren Bestrebungen in demselben ist Genüge geleistet. Aber schließlich gehört ja zu einem gedeihlichen Unterrichte auch eine gute Stoffanordnung, ein guter Lehrplan. Und dann möchten wir doch auch unser anfangs gegebenes Versprechen einlösen, nämlich zu sehen, wie denn unser Unterricht zum Erziehungsziel passe.

IV. Versuche der Stoffanordnung, der Lehrplan.

Am leichtesten läßt sich der Stoff nach dem System anordnen. *Lüben* schreitet einfach von der Art zur Gattung, zur Familie, zur Ordnung. Diese Anordnung gestattet aber eine biologische Ausnutzung des Stoffes nur in ungenügender Weise, auch entstehen Bedenken, ob die Art immer leichter als die Gattung oder die Familie zu erfassen sei. Das System ist sicher nicht ausschließlich in dieser aufsteigenden Reihe entstanden; der Begriff Fisch war früher da als die Gliederung in Knochen- und Schmelzfische. Dazu kommt, daß eine systematische Stoffanordnung möglichste Vollständigkeit verlangt, so daß die Vertiefung darunter leiden muß. Von pädagogischer Seite ist das System als anordnendes Prinzip abgetan. Nur Lehrbücher dürfen es benutzen, da mit seiner Hilfe eine bessere Übersicht möglich ist.[1])

Junge stellte nun an die Stelle des Systems die Lebensgemeinschaft. Man hat mannigfache Einwürfe gegen diese gemacht. Daß er den Begriff der Lebensgemeinschaft, wie ihn die Wissenschaft durch *Möbius* kennt, für die Zwecke der Schule abgeändert hat,[2]) kann man ihm füglich verzeihen. Man hat aber weiter entgegnet, daß wir in unseren Kulturstaaten gar keine Lebensgemeinschaften besäßen. Es ist ja richtig, der Mensch greift in das ge-

[1]) Man vergleiche dazu die Meinungen *Junges, Kienitz-Gerloffs* und *Lays*.

[2]) Er hat die Annahme, daß die Zahl der Individuen in einer Lebensgemeinschaft (Austernbank, Karpfenteich) konstant bleibe weggelassen. Vergleiche *Schmeils* Reformbestrebungen.

samte Naturleben ein. Aber der Mensch ist doch selbst bedingtes und bedingendes Naturwesen, gehört also mit in die Lebensgemeinschaft. Dadurch wird die Auffassung erschwert. Anderseits treten die Lebensgemeinschaften in enge Beziehungen zum Menschen, das Interesse der Kinder wird dadurch erhöht, und zugleich wird ihre Stellung zur Natur klar; das kann nur von Vorteil sein. Schließt man aber die Tätigkeit des Menschen in die Lebensgemeinschaft mit ein, so wird die Stellung der Haustiere nicht zweifelhaft sein können. Sie werden so weit in die Beziehung zur Lebensgemeinschaft gesetzt werden müssen, als sie von ihr bedingt sind. Daß dann die Haustiere an verschiedenen Stellen einzuordnen sind, schadet nichts; dadurch wird ihr Wert für den Menschen erst recht klar, und die Konzentration des Gedankenkreises wird gefördert.

Ich kann mich deshalb nicht mit *Partheil* und *Probst* einverstanden erklären, die an Stelle der Lebensgemeinschaften natürliche Gruppen, Bodengemeinschaften, setzen wollen und als solche Hof, Stall und Keller behandeln. Man läßt hier das beste von *Junges* Gedanken weg, nämlich das gegenseitige Bedingtsein der Individuen. Das Rind ist doch viel mehr von Wiese und Feld abhängig als vom Stalle. Jedenfalls sollte man zunächst einfachere Lebensgemeinschaften, etwa den Dorfteich, den Wald oder die Wiese behandeln. Auf einer höheren Stufe ließen sich dann der Mensch und seine Haustiere in einer Lebensgemeinschaft, die Dorf — mit Flur — heißen könnte, besprechen. Vielleicht wäre das eine Aufgabe der Menschenkunde, die *Seyfert* dem achten Schuljahre zuweist.

Wir haben damit schon die viel erörterte Frage der Anordnung der Lebensgemeinschaften gestreift. Sie bedarf noch einiger Aufmerksamkeit. Manche Autoren haben geglaubt, dem Ruf nach Lebensgemeinschaften folgen zu müssen und haben ihren an sich morphologisch-systematischen Lehrbüchern Kapitelüberschriften gegeben,

die eine Anordnung nach Lebensgemeinschaften vermuten ließen. Das ging um so leichter, da man zweifelhaft war, ob die einzelnen Gemeinschaften nach- oder nebeneinander abzuhandeln wären. Der Systematiker brauchte also nur einige Ausflüge zu unternehmen und seinen Artmerkmalen einige Notizen über den Standort beizufügen, und er konnte mit einiger Berechtigung behaupten, den neueren Forderungen gerecht geworden zu sein.[1]) Daß dabei zugleich das System und die Lebensgemeinschaften zersplittert wurden, hat man nicht bedacht. Eine ähnliche Zersplitterung tritt aber auch ein, wenn man wirklich ernsthaft Biologe ist, aber wie *Twiehausen*[2]) bald zu neuen Lebensgemeinschaften fortschreitet, bald wieder, den Jahreszeiten entsprechend, zu schon behandelten zurückkehrt. Dabei kommt das Kind bei keiner Lebensgemeinschaft zur rechten Besinnung; wie ein Falter flattert es von einer zur andern. Aber auch mit dem jetzigen Nacheinander der Lebensgemeinschaften kann ich mich nicht einverstanden erklären. Wenn man, wie *Partheil* und *Probst*,[3]) in zwei Jahren alle Lebensgemeinschaften der Heimat und auch der Fremde durchhetzen will, so fehlt gleichfalls die Vertiefung.

Hier kann meiner Meinung nach dadurch geholfen werden, daß man nur eine Lebensgemeinschaft behandelt, diese aber möglichst vertieft. Am besten nähme man natürlich die charakteristischste und am bequemsten erreichbare. Daß es nicht an Stoff mangeln würde, ist wohl jedem klar; beschäftigen sich doch Naturwissenschaftler ihr Leben lang mit einer Lebensgemeinschaft (Forstmann, Tiefseeforscher). Damit würde zugleich eine Besprechung der Fremde vermieden. Fremde Landschaften gehören überhaupt nicht in den naturgeschichtlichen Unterricht der Volksschule. Sie sowohl, als auch die Behandlung einzelner kolonialer Kulturgewächse weise man der

---

[1]) Vergleiche *Rude*, Methodik. Osterwick, Zickfeldt, 1906.

[2]) Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen.

[3]) Naturkunde I—III. Berlin, Gerdes & Hödel.

Erdkunde zu; es würde ja zu einer Besprechung die nötige Anschauung und damit das der Naturgeschichte eigentümliche fehlen. Das soll nicht heißen, daß man alle anderen Lebensgemeinschaften ausschließen müßte. Man kann recht wohl im Anschluß an Probleme oder einen Familiencharakter die Lebensgemeinschaft überschreiten und Objekte aus anderen heranziehen. Ja, man kann und muß vor Abschluß des naturgeschichtlichen Unterrichts das vereinzelt aus dem Gebiet anderer Lebensgemeinschaften herangezogene Material zusammenstellen und zu einem Gemeinschaftsbild verflechten. Eine solche weise Beschränkung hätte zur Folge, daß mit dem engeren Anschluß des Unterrichts an die Natur diese den Kindern wirkliche »mütterliche Heimat« würde, und sie etwas vom einheitlichen Leben in dieser verspürten. Aber nun wird die Stoffanordnung erst recht schwierig, da der Begriff der Lebensgemeinschaft kein Moment enthält, das uns zur Herstellung einer Reihenfolge innerhalb der Einzelobjekte behilflich sein könnte. Wir müssen versuchen, uns anderwärts Rat zu holen.

Von der Naturwissenschaft ausgehend, hat *Kienitz-Gerloff*[1]) Vorschläge gemacht, die Herbartische und Zillersche Gedanken in sich aufnehmen, aber doch tief in der Fachwissenschaft stecken bleiben. Er nimmt die Theorie der Kulturstufen auf und stellt, der Geschichte der Naturwissenschaften folgend, vier Stufen der Entwicklung fest. Diese vier Stufen überträgt er nun auf das Kind und stellt folgende Kurse für den Unterricht auf:

1. Vorbereitender Kursus entsprechend der Geschichte der Naturwissenschaft von der Urzeit bis zu Caesalpin 1583.
2. Morphologisch-systematischer Kurs — von Brunfels (1530) bis auf die neueste Zeit.
3. Physiologisch-anatomischer Kurs — von Caesalpin

---

[1]) **Methodik des botanischen Unterrichts.**

(1530), Malpighi nnd Grew (1628) bis auf die neueste Zeit.

4. Kryptogamisch-sexualphysiologischer Kurs — von Vaucher (1803) bis auf die neueste Zeit.

Es erscheint schon fraglich, ob die Geschichte der Naturwissenschaften auch der Geschichte der Menschheit, also auch der Entwicklung des Kindes entspreche. Zu Anfang fehlt doch die sinnig-poetische und die rein realistische Naturauffassung. Dann zeigt aber die Tabelle nicht ein Nacheinander, sondern ein Neben- und Ineinander der Entwicklung. Wir müßten demnach die Kurse nebeneinander hergehen lassen, was jedoch nur möglich ist, wenn wir einen einheitlichen Kursus aufstellen. Die Anordnung *Kienitz-Gerloffs* gibt also auch keinen Anhaltepunkt für unseren Lehrplan.

Damit ist nicht gesagt, daß die Geschichte der Wissenschaft uns nicht doch wertvolle Fingerzeige geben könnte. Wenn z. B. *F. Schleichert* [1]) die Assimilationsvorgänge im Anschluß an die Probleme behandelt, wie sie sich die Naturwissenschaft nacheinander stellte, so ist dieser Gedanke nicht nur neu, sondern auch sehr gut. Wir sind ja gewöhnt, so manches, was die Wissenschaft in jahrhundertelangem Forschen gewonnen hat, *a priori* bei unseren Schülern anzunehmen, weil uns die Gedanken so geläufig geworden sind. Da kann uns die Geschichte zur Vorsicht mahnen. Folgen wir ihr, so werden wir kaum ein neues Problem aufstellen, ehe das alte wirklich gelöst ist.

Pfannstiel [2]) hat nun versucht, den naturkundlichen Lehrplan auf genetischer Grundlage aufzubauen. Auch er läßt eine Geschichte, nämlich die Entwicklungsgeschichte des Lebens auf der Erde, für sich richtunggebend sein. Er meint, man könne höhere Tiere und

[1]) Beiträge zur Methodik des botanischen Unterrichts. Leipzig, Teubner, 1905.

[2]) Der biologische Lehrplan auf genetischer Grundlage. Natur und Schule III, H. 8.



Pflanzen nur verstehen, wenn man die Anlage der bei ihnen so komplizierten Organe an den niederen Tieren und Pflanzen sich entwickeln sehe. *Lohrmann*[1]) hebt dem gegenüber mit Recht hervor, daß das Kind die Ortsbewegung vierfüßiger Tiere eher begreifen könne, als das Kriechen der sechsbeinigen Insekten, der vielbeinigen Tausendfüßler oder gar der Amöben mit Pseudopodien; denn diese stehen ihm, wenn es von sich selbst ausgeht, psychologisch näher. Das Auge eines Wirbeltieres erscheint leichter verständlich, als das nur Punkte sehende Auge der Insekten oder gar der lichtempfindende Fleck einer *Protozoa*. Es kommt hinzu, daß die Wissenschaft die niederen Organismen erst in den letzten 50 Jahren verstehen gelernt hat. Noch *Ehrenberg* hat 1838 in seinem Werke »Die Infusionstierchen als vollkommene Organismen« die Ansicht vertreten, daß alle Lebewesen die Organe der höheren Tiere in nur verkleinerter Form besäßen, ja er hat bis zu seinem Tode im Jahre 1876 daran festgehalten. Aber selbst wenn das nicht alles gegen *Pfannstiel* spräche, so müßten wir den Lehrplan auf genetischer Grundlage doch ablehnen, weil die Entwicklung der Tiere und der einzelnen Organsysteme noch so viel Hypothetisches enthält. Man wird deshalb erst dann in dieser Weise fortschreiten können, wenn das Wissen auf sicherer Basis ruht und man also wirklich kritisch an die Stammesgeschichte der Tiere herantreten kann. Das liegt für die höheren Schulen noch im weiten Felde, für die niederen aber erst recht.

Alle diese Versuche, zu einem Lehrplan für die Naturgeschichte zu kommen, gingen mehr oder weniger von naturwissenschaftlicher Seite aus; die folgenden schließen sich enger an die neuere Pädagogik an, kommen aber auch zu keinem befriedigenden Ergebnis.

---

[1]) Entgegnung auf *Pfannstiels* Aufsatz in Natur und Schule IV, H. 7. Ähnliche Gedanken wie *Pfannstiehl* hat übrigens auch schon *Junge* ausgesprochen. Vgl. seinen »Naturkundlichen Unterricht«, S. 129.

Wie *Kienitz-Gerloff* nehmen sie die Kulturstufentheorie auf. Für *Scheller*[1]) stehen die nach dieser Theorie angeordneten historischen Fächer im Mittelpunkt des Lehrplanes, alle anderen Stoffe haben nur Berechtigung im Anschluß an diese. Ihm ist fraglich, ob neben dem Robinsonstoff eine selbständige Behandlung der Naturkunde Interesse wecken könne. Damit wird der naturkundliche Stoff sehr unterschätzt. Allerdings, wenn man alle eigene Konzentration innerhalb des Faches aufgibt und nur Einzelobjekte mit den historischen Stoffen verbindet, dann mag es manchmal am rechten Interesse fehlen. Es sollte doch klar sein, daß ein Fach erst in sich geschlossen sein muß, wenn es in Verbindung mit anderen treten soll. Man darf doch nicht zuliebe einer fernliegenden Verbindung die nächst mögliche aufgeben. Ich bin keineswegs gegen eine Konzentration über das Fach hinaus. Aber diese Konzentration muß sich ohne Zwang ergeben. Wenn der Unterricht jede sich bietende Gelegenheit dazu benutzt, Stoffe aus verschiedenen Fächern miteinander zu verbinden, so werden wir schon zufrieden sein können. Übrigens hat das auch *Scheller* eingesehen. Er läßt deshalb neben der »kulturhistorisch praktischen Behandlung« auch die »modern naturwissenschaftliche« zu ihrem Rechte kommen. Ferner ist ihm alles, was mit der Heimat zusammenhängt, auch innig mit dem Gedankenkreise des Kindes verknüpft. Damit gesteht *Scheller* meines Erachtens ein, daß die kulturhistorischen Stufen keineswegs als Prinzip der Stoffauswahl in Naturkunde gelten können. Es kommt hinzu, daß die historischen Stoffe der Naturkunde unendlich viel Stoff zuweisen. Sie geben aber keinerlei Anhalt, innerhalb dieses Stoffes auszuwählen. Wir sind dann doch wieder auf praktische oder wissenschaftliche Forderungen angewiesen.

Ganz ähnlich ergeht es uns übrigens auch, wenn wir

---

[1]) *Rein*, *Pickel*, *Scheller*, Das vierte Schuljahr, Abschn. Naturkunde, und *Scheller*, Blätter für den erziehenden Unterricht, 1881.



Beyer[1]) folgen und seine »Kulturstufen der menschlichen Arbeit« annehmen. Er untersucht die Entwicklung der Kultur der Menschheit und findet fünf aufeinanderfolgende Stufen:

1. Stufe des Jägerlebens,
2. Stufe des Nomadenlebens,
3. Stufe des Ackerbaues,
4. Stufe des Kleinbürgertums und Handwerkes,
5. Stufe der Großindustrie und des Maschinenhandwerks.

Er nimmt nun an, daß das Kind in seiner Entwicklung diese Stufen wiederhole und erst dann in die Arbeitsprobleme der Gegenwart eingeführt sei, wenn es sie alle ohne Ausnahme durchlaufen habe. Er verspricht sich dabei zugleich einen wesentlichen Einfluß auf die Bildung des sittlichen Charakters; die Arbeit an sich erscheint ihm ja sittlich. Aber das Kind darf dann nicht nur theoretisch, es muß auch praktisch die Stufen der menschlichen Arbeit durchlaufen. Er stellt deshalb auch 5 Stufen für die Betätigung der Kinder auf:

1. Wanderstufe; Stufe der Schulwanderungen und Schulreisen.
2. Die Kinder beschäftigen sich mit Tierschutz.
3. Sie arbeiten im Schulgarten.
4. Anleitung zur Arbeit in der Schulwerkstatt.
5. Beschäftigung im Schullaboratorium.

Die gesamte Naturkunde bewegt sich im engsten Anschluß an diese Stufen. Auf einer unteren Stufe muß also das Zelt, auf einer oberen das moderne Wohnhaus besprochen werden. Das ist jedenfalls nicht der Gang vom psychologisch Nahen zum Fernen. Oder steht der Urahn, der von der Jagd heimkehrend zum ersten Male ein Kälbchen an seine Höhle brachte, dem Kinde näher als unser Bauer, der nun mit seinem zahmen Rind das Feld bestellt? Es ist wohl gut, die Kinder in die Arbeits-

[1]) Naturwissenschaft in der Erziehungsschule, 1885.

probleme einzuführen. Aber nun den Gartenbau mit bloßen Händen, ohne Werkzeug zu beginnen, die Pflanze also mit der hohlen Hand zu begießen, ist übertrieben. Dann müßte *Beyer* von rechtswegen die Kinder auch nackend auf die erste Schulwanderung gehen lassen. Ich meine, diese Übertreibung fördere das Verständnis und die Wertschätzung unserer einfachsten Werkzeuge wenig. Auf einer oberen Stufe, wo man den Kindern die Bedeutung dieses Versuches klar machen kann, ist ausnahmsweise eine Arbeit ohne Werkzeuge eher angebracht. Wie übertrieben *Beyers* Forderungen sind, zeigt sich auch in seinem Ausspruch: »Die Kinder müssen wenigstens gesehen haben, wie man aus einem Feuersteinknollen ein Messer schlägt.«

Seyfert[1]) hält dazu *Beyer* mit Recht entgegen, daß er die Arbeit, also vor allem physikalische Probleme zu sehr in den Vordergrund stelle und daß dem entsprechend die naturgeschichtliche Seite zu kurz komme. *Beyer* selbst gibt zu, daß das Problem der Arbeit nicht die einzige Seite sei, von der aus man die Natur betrachten könne und müsse. Für unsere Schule dürfte demnach auch dieser Lehrplanversuch nicht zu benutzen sein. Zu dieser Ablehnung kommt man übrigens auch, wenn man sich wirklich auf den Boden der kulturhistorischen Stufen stellt. Schon *Vogt*[2]) hat *Beyer* entgegengehalten, daß die Arbeit an sich nicht sittlich sei, daß also eine solche Hervorkehrung der Arbeitsprobleme eine Überschätzung derselben bedeute. Dazu kommt, daß *Beyer* neben die alten kulturhistorischen Stufen neue Arbeitsstufen stellt, die nicht mit jenen übereinstimmen und so die Konzentration des Gedankenkreises eher hemmen als fördern.

Auch *P. Henkler*[3]) hat sich mit dem Lehrplan für

---

[1]) Arbeitskunde. Leipzig, Wunderlich, 1902.

[2]) Erläuterung zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1885.

[3]) Der Lehrplan für den Unterricht in Naturkunde. Leipzig, Teubner, 1906.

Naturkunde beschäftigt. Er stellt der menschlichen und kindlichen Entwicklung entsprechend 3 Stufen auf, nämlich die poetisch-sinnige, die wissenschaftlich-teleologische und die wissenschaftlich-kausale. Man sieht aber sofort, daß diese Stufen nicht als Prinzip für den Lehrplan, sondern nur für die Methode gelten können. Dazu kommt, daß die poetisch-sinnige Naturbetrachtung nur für die beiden ersten Schuljahre gilt, die wissenschaftlich-kausale aber wegen ihrer Schwierigkeit nach *Henklers* eigner Ansicht nicht mehr in die Volksschule gehört. Für den Stoff des 3. bis 8. Schuljahrs fehlt also überhaupt ein anordnendes Prinzip.

Henkler hat aber zugleich betont, daß der Lehrplan nicht nach Objekten, sondern nach Problemen zu gliedern ist. Dieser Gedanke ist nicht ganz neu; denn schon *Junge* hat ähnliches in seinem Pensenplane [1]) getan. Nachdem wir von der morphologisch-systematischen Unterrichtsweise zur biologischen gekommen sind, sollte eine solche Anordnung eigentlich selbstverständlich sein. Dazu kommt, daß eine allseitige, wirklich erschöpfende Betrachtung der einzelnen Objekte weder möglich noch notwendig ist; es müßten dann ja bei jeder Pflanze und jedem Tier wieder dieselben Fragen auftreten. Ordnen wir aber den Stoff nach Problemen, so werden wir jeden Stoff von einer anderen, damit neuen und interessanteren Seite ansehen können. Die Probleme sollen natürlich nicht immer biologische (ökologische) sein; manchmal dürften auch die natürliche Verwandtschaft oder die Assimilation und Transpiration die nötigen Aufgaben stellen. Die Reihenfolge derselben muß natürlich aus Gründen der Propädeutik im Lehrplan genau festgestellt werden. Dazu wäre dann weiter nötig, daß der Lehrer, teilweise unter Mitwirkung der Schüler, Beobachtungstafeln für noch zu leistende und schon gemachte Beobachtungen aufstellte, damit die Grundlagen für die Besprechung der

---

[1]) Dorfteich (Pensenplan), S. 35 ff.

einzelnen Probleme rechtzeitig geschaffen werden. »Der Lehrer führe ein Tagebuch.« (*Groth.*)

Neben und mit allen diesen Lehrplantheorien geht nun der Versuch, Naturgeschichte und Naturlehre, d. h. alle naturkundlichen Fächer, in einem einheitlichen Gange zu vereinigen. Schon *Roßmäßler* hat diesen Gedanken verfolgt, *Beyer* hat ihn durchzuführen versucht. Bei ihm kommt aber die Naturgeschichte zu kurz, weil er die Arbeitsprobleme und damit die Naturlehre zu sehr in den Vordergrund drängt. Auch *Junge* hat einen Teil der Naturlehre in seinen naturgeschichtlichen Unterricht hereingezogen. Aber die Verbindung ist nicht vollständig. Der naturkundliche Lehrplan hat bei ihm wie die Ellipse zwei Brennpunkte. Auf der einen Seite steht die Lehre von den Lebewesen, auf der andern die physikalisch-chemische Reihe; die Mineralogie liegt aber an der Grenze beider und wird nach beiden Seiten aufgeteilt. *Seyfert* hat demnach nicht Recht, wenn er von *Junge* sagt, daß Physik und Chemie zu kurz kämen; *Junge* denkt sich eben neben dem naturgeschichtlichen Unterrichte noch den physikalisch-chemischen.

Partheil und *Probst*, wie auch *Twiehausen*, führen die Konzentration im *Junge*schen Sinne vollständig durch. Von den Lebensgemeinschaften — oder besser Bodengemeinschaften — ausgehend, fügen sie den ganzen Stoff der sogenannten exakten Naturwissenschaften jenen ein. Aber wenn *Twiehausen* an die Wiese Schall, Echo, Ohr, Kehlkopf, Hör- und Sprachrohr anknüpft, so können wir das nicht Konzentration im psychologischen Sinne nennen. *Partheil* und *Probst* suchen zwar die Konzentration etwas geschickter durchzuführen, doch hat *Schmeil*[1]) recht, wenn er zeigt, wie wenig »Keimen und Knospen«, das »Wachsen und Blühen der Pflanzen«, die »Elektrizität der Luft und die Reibungselektrizität, endlich die Ver-

[1]) Reformbestrebungen S. 90.

teilung der Wärme auf der Erdoberfläche« zusammenhängen. In den meisten Konzentrationsversuchen fehlt das Logische, das Zwingende.

So sind denn diese Versuche, eine Konzentration herbeizuführen, gescheitert. Das braucht uns auch gar nicht zu verwundern, da ja noch nicht einmal der naturgeschichtliche Unterricht für sich selbst das Prinzip gefunden hat, das für seine Gliederung maßgebend wäre. Wie kann man denn an ihn nun die gesamte Naturlehre anschließen wollen? Ich glaube aber, die Verbindung aller naturkundlichen Fächer würde in viel dankenswerterer Weise zu lösen sein, wollte man wirklich nur eine Lebensgemeinschaft in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen. Würde man dann den Stoff innerhalb dieser Lebensgemeinschaft nach Problemen ordnen, so würden sich auch physikalische, chemische, mineralogische, geologische, und meteorologische Probleme leichter einfügen lassen.

Das ist allerdings bis jetzt nur ein Vorschlag, dessen Wert sich erst an der Hand eines praktischen Versuchs beweisen ließe. Hier galt es nur, das bis jetzt geleistete zu untersuchen. Da scheint nun allerdings *Seyferts*[1]) Vorschlag der gangbarste zu sein. Er gibt zu, daß eine Konzentration der Lehrfächer stattzufinden habe und würde Botanik, Zoologie, Mineralogie, Chemie, Physik und Technologie gerne zu einem Fache vereinigen. Aber er will keine Verbindung der Fächer, die nur eine Aneinanderreihung von Objekten ohne psychologischen Zwang vornimmt. Deshalb trennt er die gesamte Naturkunde in Naturkunde (sonst Naturgeschichte genannt) und Arbeitskunde. Diese geht aus dem Begriff der Kulturarbeit im Sinne *Beyers* hervor, jene pflegt das unmittelbare Interesse zur Natur. Die Naturkunde ist ein wichtiges Gegengewicht zur Arbeitskunde, die das egoistische Interesse zu sehr

[1]) Arbeitskunde. Leipzig, Wunderlich, 1902. — Naturkunde. Ebenda 1888.

betont; auch ist *Seyfert* ein »uninteressiertes« Versenken in eine Sache erzieherisch wertvoll. So würde schließlich folgendes bei Aufstellung eines Lehrplanes für Naturgeschichte[1]) zu beachten sein.

1. Wir unterscheiden Arbeitskunde und Naturgeschichte (Naturkunde nach *Seyfert*). Beide sollen im Unterrichte nebeneinander herlaufen oder sich abwechseln, weil sie sich gegenseitige Hilfe leisten.

2. Die Naturgeschichte trennen wir in 2 Kurse. Der erste Kurs schließt sich eng an die Heimatkunde an, er umfaßt das 1. bis 3. Schuljahr. Die Objekte werden vorwiegend morphologisch betrachtet; die poetisch-sinnige Naturauffassung muß gepflegt werden. Vom 4. bis 8. Schuljahre sind die Betrachtungen biologisch-ökologisch.

3. Die Naturgeschichte vereinigt Botanik und Zoologie in sich. Die Mineralogie wird nur soweit berücksichtigt, als sie Grundlage für biologische Fragen ist, erstreckt sich also im wesentlichen auf Bodenverhältnisse. Die übrigen Teile der Mineralogie stellen wir zur Arbeitskunde. (So *Junge*, *Seyfert*, *Schmeil*.)

4. Der Unterricht beginnt mit Einzelbetrachtungen.

5. Die Objekte sind aber einer Lebensgemeinschaft zu entnehmen. Es empfiehlt sich auch, die Zahl der zu behandelnden Lebensgemeinschaften zu verringern. Am besten wird man wohl eine Lebensgemeinschaft recht tiefgehend betrachten, einige andere vergleichend oder kursorisch.

6. Im 8. Schuljahre, etwa im Anschluß an die Menschenkunde, könnte die Lebensgemeinschaft »Dorf« (im weitesten Sinne — also mit Flur) in den Lehrplan eingestellt werden.

7. Der Lehrplan darf nicht nur die Einzelobjekte angeben, er muß auch deren Zusammenhänge, am besten in Gestalt von biologischen Problemen zeigen.

---

[1]) Wir setzen im folgenden unserem Thema entsprechend an Stelle von »Naturkunde« im *Seyfert*schen Sinne den Begriff »Naturgeschichte«.

8. Die Pflanzen sind meist dem Sommer, die Tiere dem Winter zuzuweisen; doch bedenke man, daß die Pflanzen auch ein Winterleben haben, und die Tiere im Sommer gleichfalls den Höhepunkt ihrer Entwicklung erreichen.

9. Wo es nicht anders möglich ist, kann die Naturgeschichte auch dem Sommer, die Arbeitskunde dem Winter zugewiesen werden; es gilt aber die Anmerkung zu 8.

V. Nochmals vom Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts: Kann sein Ziel dem Erziehungsziel unterstellt werden?

»Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, welcher nicht erzieht.« (*Herbart.*)

Auch der naturgeschichtliche Unterricht, wie wir ihn zu zeichnen versuchten, kann wohl ein solch erziehender Unterricht sein. Allerdings glauben wir nicht, daß aus ihm direkt sittliche Maximen entspringen könnten. Nirgends in der Natur tritt uns ja das Sittliche entgegen. Nur da, wo der Mensch Beziehungen zur Natur hat, können sittliche Handlungen entstehen, dann aber liegen diese nicht mehr auf dem Gebiete der Natur.

Aber der Mensch kann die Natur sowohl zu Sittlichem als Unsittlichem gebrauchen; er sieht in ihr die Mittel für die Betätigung des Charakters. Will er diese kennen — und er muß sie kennen — so muß er sich mit der Natur und ihren Kräften beschäftigen. Es ist klar, daß eine Naturgeschichte, die das Leben in der Natur ansieht, viel eher die Einsicht in die Mittel für sittliche Ziele geben kann, als eine nur beschreibende. Dazu kommt noch, daß kein anderes Fach auch nur annähernd soviel zur Anschauung und körperlichen Betätigung (Schulgarten) beitragen kann, als gerade unser Fach. Die Sinne werden geübt und anschließend kausale Zusammenhänge aufgesucht. Der rechte Gebrauch der Sinne und die logische Verbindung der Tatsachen sind aber wesentliche Mittel zur Durchführung sittlicher Ideale.

Grundbedingung für den religiös-sittlichen Charakter ist auch Vielseitigkeit des Interesses. Es läßt sich deshalb *Diesterwegs* bekannter Ausspruch: »Wer nichts von Menschengeschichte weiß, ist ein Ignorant; wer nichts von der Erdgeschichte weiß, ist auch ein Ignorant,« auch auf die Naturgeschichte anwenden. Ein Ignorant wird aber nie das sittliche Streben anderer Menschen würdigen können, also auch ein Ignorant auf sittlichem Gebiet sein. *Dörpfeld* hat deshalb mit Recht »Normalität des Lehrplanes« verlangt.

Bei der Bildung eines vielseitigen Interesses wird der Naturgeschichte vor allem die Pflege der Interessen der Erkenntnis zu übernehmen haben. Was zunächst das empirische Interesse anbetrifft, so kommt es bei jeder Einzelbetrachtung zu seinem Rechte. Auch die historischen Fächer bereichern ja den Erfahrungskreis der Kinder; aber ihr Mittel der Darbietung ist vor allem das Wort. Deshalb können so leicht sachliche Mißverständnisse oder falsche Vorstellungen entstehen. In der Naturgeschichte tritt nicht das Wort als Vermittler zwischen Sache und Vorstellung; hier reden die Dinge selbst durch Auge, Hand, Zunge und Nase zum Kind. Ja die hier gewonnenen Erfahrungstatsachen bilden erst wieder die Grundlage für die historischen Stoffe, sie zu verstehen ist ohne naturgeschichtliche Bildung gar nicht möglich. Nun erhebt sich unser Unterricht mit morphologischen und biologischen Begriffen, auch mit »biologischen Sätzen« über die Erfahrung hinaus. Man kann sich den biologischen Unterricht gar nicht ohne Aufdeckung von Ursache und Wirkung denken. Gerade hier zeigt sich, wie die »neueren Bestrebungen« geradezu auf Pflege des spekulativen Interesses hindrängen. Bis zu den tiefsten Fragen werden wir geführt. Und wenn wir auch manche, wie die nach dem Ursprung und der Art des Lebens, nicht beantworten können, so werden wir doch zu einer denkenden Betrachtung unseres Lebens angeleitet. Auch das ästhetische Interesse wird gepflegt. Wenn wir auch

das Ästhetische nicht direkt suchen oder gar in ästhetischen Superlativen schwärmen, so werden doch so viele schöne Formen, so mancherlei Farbenharmonien geschaut, daß eine unbeabsichtigte Heraufbildung des kindlichen Empfindens eintreten muß. Der Weg zur Kunst führt nun einmal durch die Natur.

Aber auch die Interessen der Teilnahme finden ihre Pflege.

Wer könnte Pflanzen und Tiere pflegen, ohne mit ihnen zu fühlen? Wir sehen in jedem Tier, jeder Pflanze das lebende Objekt, das nach Licht strebt, um Nahrung kämpft und sein Leben verteidigt. Muß nicht so sympathetisches Interesse entstehen? Wir zeigen auch, wie ein Lebewesen von anderen, der Mensch aber vom Ganzen abhängig ist; jede egoistische Zerstörung (Wald) kann der Gesamtheit großen Schaden bringen. Diese Erkenntnis ist aber die erste Vorbedingung für das soziale Interesse. Endlich muß eine Naturbetrachtung, die das Gesetzmäßige zu erforschen sucht, Religiosität wirken. Der Mensch fühlt im Getriebe der Natur seine Ohnmacht und sucht nach einem Wesen, das über all dem Vergänglichen steht. Zugleich aber müssen ihn auch fromme Schauer durchrieseln, wenn er sieht, wie sich die Welt nach ewigen Gesetzen bewegt. Zwischen der Demut und dem Staunen über die Größe der Natur stehend, muß der Mensch zur Religion kommen.

So tritt die Naturgeschichte in engste Beziehung zum religiös-sittlichen Charakter. Auch sie will mitwirken an der Erziehung des einzelnen, an der Erziehung des ganzen Volkes. Hier müssen alle »neueren Bestrebungen« ihr Ziel suchen. Aber »Stillstand ist Rückgang«. Das Schaffen hat Wert, nicht das Geschaffene. In wenig Jahrzehnten wird vielleicht das Neue unserer Tage veraltet sein. Doch wird man dann anerkennen müssen, daß unsere Zeit auf diesem Gebiete ehrlich nach der Wahrheit gerungen und gestrebt hat.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Heft

30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhans, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

Heft
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des grofsen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfrendigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft
114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Heft

154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluß des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf. [Volksschulerziehung. 65 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuß. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Heft

190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Stande, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Staude, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewifsheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Bauer, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35 Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeifsig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lobsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Heft
227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zngleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schnllebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel nnd Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf nm die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik n. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schnle und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart nnd Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrnbi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehnng auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges nnd die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption n. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel nnd seine Werkzenge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einblick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Mnthesins, K., Altes nnd Nenes ans Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thnrmann, E., Die Zahlvorstellung n. d. Zahlanschaunngsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehransflüge (Exknrsionen.) 75 Pf.
251. Lehmhans, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. Cornelins, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rónberg Madsen, Grundvig und die dän. Volkshochschnlen. 1,60 M.
254. Lobsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Snsanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. n. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Stande, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E. Prof. Dr. phil. n. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A. T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Banch, Dr. Brnno, Schiller und seine Knnst in ihrer erzieherischen Bedentung für nnsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des dentschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Jnnge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R., Herbartianismns und Turnnnterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählung im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf.

Heft

272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Hanstein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dohenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lohsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Die Erziehung zur Selbstbeherrschung,

ein pädagogisches Problem.

Von

Chr. Rud. Simon
in Frankfurt a. M.

Pädagogisches Magazin, Heft 339.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908



Inhalt.

Man muß auf nichts so wenig vertrauen und an nichts so unablässig arbeiten, als an seiner Seelenstärke und an seiner Selbstbeherrschung, die beide die einzigen sichern Grundlagen des irdischen Glückes sind.

W. v. Humboldt.

Einleitung.

Für die ethische Wertung einer Handlung können zwei Gesichtspunkte in Betracht kommen: entweder die Gesinnung, als die Quelle, aus der sie geflossen ist, oder ihre Folgen, als ihre Wirkung oder ihr Erfolg. Nicht gering ist die Zahl derjenigen Ethiker, die den zweiten Gesichtspunkt als den maßgebenden betrachten. Sie lehren, alles Tun sei, unabhängig von der Gesinnung, von der es ausgegangen, einzig danach zu bewerten, welche Förderung die Wohlfahrt der Menschen dadurch erfährt.

Kant dagegen und nach ihm *Herbart*, der sich in dieser Hinsicht selbst als Kantianer bezeichnet hat, erhoben mit aller Schärfe den ersten Gesichtspunkt zur Richtschnur ihrer Ethik. Am Anfang der »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten« sagt *Kant:* »Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille.«[1] Auch in der »Kritik der praktischen Vernunft« zeigt er, daß ihm die edle Gesinnung das wertvollste an einer

[1]) *Kant,* Grundlegung usw. 4. Aufl. Frankfurt 1794. S. 1.

Handlung ist, unabhängig davon, ob die beabsichtigte Wirkung erreicht wurde oder nicht.[1])

Das ist auch der Grundzug der christlichen Ethik, wie sie in der Bergpredigt ihre klarste Ausprägung gefunden hat und wie sie dem Geiste nach bereits von *Plato* und von den Stoikern gelehrt worden war. Und jeder Erzieher, der sich christlich nennt, wird sich dem anschließen müssen, daß Moral nichts anderes ist, als die in praktischer Betätigung wirksam gewordene sittliche Gesinnung. Er wird seine Hauptaufgabe nicht in der möglichst vielseitigen Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten sehen, sondern in der Bildung eines sittlichen Charakters durch diese. So meint es auch *Herder*, wenn er in seiner geistreichen Abhandlung »Vom Ideal einer Schule« sagt: »Bildung der Denkart, der Gesinnung und Sitten, das ist die einzige Schule, die diesen Namen verdient, nicht Unterricht und Lehre.«

Leider haben unsere Schulen im allgemeinen zu sehr den Charakter von Lernschulen, statt den von Erziehungsschulen, sie bilden zu sehr einseitig den Intellekt, statt ihre Kraft mehr auf das Ganze zu konzentrieren: die Entwicklung einer schönen, edlen Menschlichkeit. Darum werden so viele im späteren Leben so bald schachmatt gegenüber den Leidenschaften in ihrem Innern und gegenüber den Versuchungen des Lebens, weil Elternhaus und Schule sie nicht gelehrt haben, beiden ein festes, in sittlichem Wollen wurzelndes »Nein« entgegenzusetzen.

Wir erkennen somit als Kern aller Erziehung die Festigung des Willens zum Guten oder, wie *Herbart* sagt, die »Charakterstärke der Sittlichkeit«. Ähnlich drückt sich ein ausgezeichnetes neueres Buch aus: »Der Wille ist wichtiger, als alle Gelehrsamkeit; die Bildung des Willens, des Charakters ist daher die erste Aufgabe der Erziehung, die begonnen sein muß, bevor

[1]) *Kant*, Kritik usw. 5. Aufl. Leipzig, Hartknoch, 1818. Man vergleiche besonders S. 222—225; zum folgenden die Anmerkungen ebenda.

die Schulgelehrsamkeit an unsern Zögling herantritt.«[1]) Wenn das von allen Erziehern mehr erkannt wird, dann wird sich unsere deutsche Schule mehr zu dem gestalten, was sie sein soll: zu einer Schule des Willens, zu einer Lebensschule.

In diesem Sinne fordern nun manche neueren Ethiker, so der bekannte Züricher Pädagoge Dr. *Fr. W. Foerster*, besondere, den Religionsunterricht ergänzende und unterstützende ethische Unterweisungen der Jugend, welche sie, wie der Genannte sagt, zum »Mitfühlen mit dem Nächsten« und im weiteren überhaupt zum »Sich-Einfühlen in den sozialen Zusammenhang des Lebens« anleiten sollen. Er nennt solche Belehrungen »Lebenskunde« oder auch im Anschluß an amerikanische Vorbilder »Moralpädagogik«. Die Aufgabe einer solchen würde also sein, den jungen Menschen ein klares Bewußtsein über ihr sittliches Leben zu verschaffen, ihnen ein tieferes, auf die letzten Gründe zurückführendes Verständnis dieser für sie so bedeutungsvollen Seite der Wirklichkeit zu gewähren und die eine persönlichste, ernsteste Frage des Menschen zu beantworten: Was soll ich tun? Wie soll ich mein Leben einrichten? Sie hat daher alle Gebiete des menschlichen Lebens und deren mannigfachen Beziehungen zu uns und untereinander in den Kreis ihrer Betrachtungen zu ziehen.

Als eines ihrer schwierigsten Probleme bezeichnet *Foerster* in seiner bekannten »Jugendlehre« die Erziehung zur Selbstbeherrschung und fügt hinzu: »Der Erzieher muß sich die ganze Schwierigkeit seiner Aufgabe klar machen, wenn er auf diesem Felde irgend welchen Boden gewinnen will.«[2])

Wir wollen in den nachfolgenden Ausführungen den Schwierigkeiten dieses Problems einmal nachgehen und

[1]) *Ad. Matthias*, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin. München, Beck, 1897. S. 65/66.

[2]) *Foerster*, Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. Berlin, Reimer, 1906. S. 15.

seine Bedeutung für die Erziehung zu erkennen versuchen. Wir werden uns zu diesem Zwecke zunächst über das Wesen und über die Notwendigkeit der Selbstbeherrschung zu orientieren haben und uns dann fragen müssen, ob die Erziehung zur Selbstbeherrschung möglich ist, wie sie zu geschehen hat, welche besonderen Schwierigkeiten sie bietet, und welche Anforderungen sie an die Persönlichkeit des Erziehers stellt, — wahrlich: soviel Fragen, soviel Probleme!

I.

Das Wesen der Selbstbeherrschung.

Zu gewissen Zeiten erlangen in unserem Bewußtsein einzelne Vorstellungen das Übergewicht über die andern, wodurch der Vorstellungsverlauf plötzlich eine bestimmte Richtung erhält; das geschieht, wenn der Mensch etwas begehrt oder will. Denn die Seele nimmt ihre Zustände nicht nur vorstellend wahr, sondern begleitet sie auch mit mehr oder weniger lebhaften Gefühlen der Lust oder Unlust und läßt sich durch diese wiederum zu mannigfachen Strebungen oder Widerstrebungen anregen.

Machen wir uns das an einem Beispiel klar: Ein Knabe erblickt am Baum des Nachbargartens einen schönen roten Apfel. Durch diesen äußeren Reiz (sinnliche Wahrnehmung) wird sein Begehren geweckt. Nehmen wir an, daß er auch Hunger hat, so wird es durch einen inneren Reiz (Trieb) noch erhöht. Beide Vorstellungen sind gleich so stark mit Gefühlen verbunden, daß die natürliche Folge eine sofortige impulsive Reaktion sein wird, wenn sich nicht im Bewußtsein zwischen Reiz und Reaktion Zwischenglieder in Form von anderen gefühlsbetonten Vorstellungen einschieben. »Die Verlangsamung des Entschlusses, oder genauer gesagt, die Einschiebung einer Anzahl von psychischen Mittelgliedern zwischen einen gegebenen Willensimpuls und den Entschluß oder die Handlung,« sagt *Jodl*, »ist eine der wichtigsten Leistungen der bewußten Entwicklung in der Richtung

auf den Willen.« [1]) Im ganz jugendlichen Individuum fehlen solche Reizhemmungen noch; erst mit zunehmender Erfahrung und allmählicher Bereicherung des Gedanken- und Gefühlslebens machen sie sich geltend.

Nehmen wir an, daß sie in unserem Knaben wirksam sind: er bleibt überlegend stehen. Blitzschnell jagen die verschiedenartigsten Vorstellungen durch sein Bewußtsein. Analysieren wir diesen Vorstellungsinhalt, so finden wir Vorstellungen a, die zwar den Reiz momentan hemmen, aber die gleiche Tendenz haben und ihn infolge ihrer ähnlichen Gefühlswirkungen stärken: Die Freude des Kletterns (a_1), der süße Geschmack eines Apfels (a_2), das angenehme Gefühl des Gesättigtseins nach dem Genusse des Apfels (a_3) und ähnliche Erinnerungsbilder mehr. Daneben machen sich aber andere Vorstellungen b geltend, die den Reiz nicht nur momentan hemmen, sondern ihn auch durch ihre entgegengesetzte Tendenz und ihre Verbindung mit ganz anderen Gefühlskomplexen schwächen und zurückdrängen: daß der Apfel fremdes Eigentum ist (b_1), daß Stehlen eine schimpfliche Handlung ist (b_2), daß ein Dieb bestraft wird (b_3), daß seine Tat die Eltern betrüben würde (b_4) u. ähnl. mehr. Im günstigsten Falle werden diese verschiedenartigen Vorstellungen als zwei getrennte Kausalreihen auftreten, von denen die Reihe b nach a folgt und dadurch leicht das Übergewicht über diese bekommt. Sie können sich aber auch kreuzen; so können auf a_1 etwa b_1 und b_2, dann a_2, dann b_3 und b_4 und dann erst a_3 folgen usw. Jedenfalls wird der auf die Überlegung folgende Willensentschluß wesentlich davon abhängen, welche von den Vorstellungen die größte Intensität besitzen und mit den stärksten Gefühlswirkungen verbunden sind. Je geordneter und klarer der geistige Besitz ist, desto zielbewußter und einheitlicher wird sich der Entschluß gestalten.

[1]) *Jodl*, Lehrbuch der Psychologie. 2. Aufl. 2 Bde. Stuttgart, Cotta, 1903. 2. Bd., S. 391.



Aber er ist auch mitbedingt durch die individuelle Veranlagung, namentlich das Temperament des Knaben. Wir stoßen damit hier schon auf eines der wichtigsten Momente unseres Problems. Es entsteht erstens die Frage: Kann die Erziehung den Vorstellungskreis so beeinflussen, daß die Vorstellungen b die nötige Stärke besitzen? — wodurch sich unser Gegenstand zu einem Problem von den Grenzen der Macht der Erziehung zuspitzen würde. Sodann entsteht die weitere Frage: Ist ein Knabe überhaupt im stande, sich frei auf Grund solcher Reflexionen zu entscheiden oder ist seine Entschließung nicht vielmehr durch Geburt (Vererbung und Anlage) und Schicksal bestimmt? — und damit würden sich unsere Erörterungen zur Frage der Willensfreiheit und zum Problem des Charakters wenden müssen. In anderem Zusammenhange werden wir uns mit diesen Fragen auseinanderzusetzen haben. —

Nehmen wir hier zunächst an, daß sich der Knabe nach kurzer Überlegung entschließt, seinen Weg fortzusetzen; dann haben die Vorstellungen der Reihe b in ihm die Oberhand gewonnen und ihn veranlaßt, sein Begehren zu unterdrücken. Und damit stellt sich uns unser Beispiel als ein typischer Akt von Selbstbeherrschung dar.

Wir können diese somit psychologisch definieren als einen nach innen gerichteten, auf das Individuum zurückwirkenden Willensakt, durch den es mit Hilfe von reizhemmenden Vorstellungen andere stark gefühlsbetonte Vorstellungen verdrängt, um so eine Reaktion auf einen starken, durch äußere (sinnliche) oder innere Reize (Triebe)[1]) hervorgerufenen Willensimpuls zu unterdrücken.

[1]) In den meisten Fällen werden, wie in unserm Beispiel, beide zusammen wirken; doch können auch innere Reize allein (Vorstellungen, Triebe, Leidenschaften) einen starken Willensimpuls auslösen, ohne durch sinnliche Wahrnehmungen geweckt worden zu sein.

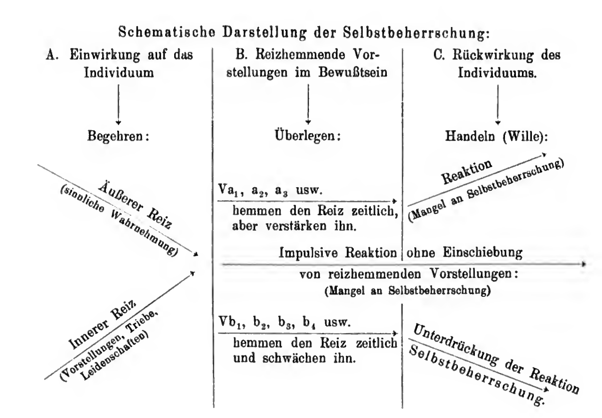
Demnach müßte, ganz allgemein gesprochen, jede Unterdrückung eines Willensimpulses als Selbstbeherrschung bezeichnet werden. Das tut der Sprachgebrauch aber bekanntlich nicht; er zieht auch das sie bestimmende ethische Moment in Betracht. Man spricht nur dann von »Selbstbeherrschung«, wenn sie im Dienste der Sittlichkeit steht, d. h. nur dann geschieht, wenn durch sie eine unmoralische Handlung verhindert wird, mit anderen Worten, wenn sie eine Tugend oder der sie bestimmende Wille ein guter ist. Diese ist allein die erzieherisch zu erstrebende.[1] (S. Schema S. 8.)

Unsere Betrachtung hat uns bis jetzt gezeigt, wie stark Begehren und Wollen im Gedankenkreis wurzeln und daß der Widerstreit der Motive, oft auch treffend »Kampf zwischen Kopf und Herz« genannt, der reich bewegte Untergrund ist, aus dem die Selbstbeherrschung geboren wird. Dabei ist aber wohl zu bedenken, daß die bloßen Vorstellungen den Menschen noch nicht zum Wollen treiben oder vom Handeln zurückhalten; erst wenn die Seele ihren Wert oder Unwert als Lust- oder Unlustgefühl erlebt, können sie erst unsere Entschließungen bestimmen und zu starken Antrieben und Hilfen in der Selbsterziehung werden. Die Macht der Vorstellungen beruht weder auf dem verschiedenen Grade der vorstellenden Tätigkeit, noch auf der verschiedenen Stärke der Vorstellungsinhalte, sondern lediglich auf ihrer Verkettung mit unseren Gefühlen. *Jodl* sagt einmal: »Der menschliche Wille ist ein Riese, aber losgelöst von dem mütterlichen Boden der Gefühle sinkt er alsbald kraftlos in sich zusammen.«[2]) Eine einzige stark gefühlsbetonte

[1]) Der Begriff »Selbstbeherrschung« hat im wesentlichen diesen negativen Charakter. Handelt es sich sozusagen um »positive« Selbstbeherrschung, — wenn sie etwa in der Krankenpflege zur Ausführung einer moralischen Handlung nötig ist — so spricht man mehr von »Selbstüberwindung«. Doch ist auch diese im wesentlichen die Resultante desselben oben charakterisierten inneren Kampfes: Bejahung der edlen, Verneinung der unedlen Motive.

[2]) *Jodl* a. a. O. S. 403 (2. Bd.).

Schematische Darstellung der Selbstbeherrschung:



Vorstellung kann eine solche Bewußtseinsintensität erlangen, — man vergleiche Josephs Wort: »Wie sollte ich ein so großes Übel tun und wider Gott sündigen!« — daß sie allein im stande ist, alle andern entgegenstrebenden zurückzudrängen und den Willensimpuls als allein herrschende in ihre Richtung umzubiegen.

Das tiefste Geheimnis aller Willens- und Charakterbildung besteht darin, — und das erklärt zum Teil die Schwierigkeit der Erziehung zur Selbstbeherrschung —, den Gedankenkreis des Zöglings so zu beeinflussen, daß er sich die Ideen des Sittlichen nicht nur aneignet, sondern zugleich von ihnen in den innersten Tiefen des Herzens ergriffen wird, damit sie in ihm zu geistigen Mächten werden, die ihn antreiben und unterstützen im Kampfe um eine reinere Gestaltung seiner Triebe, in seinem Ringen nach einem sittlichen Charakter. —

Ob und wie solche Beeinflussung geschehen kann, wird sich im weiteren Verlauf unserer Untersuchung zeigen; hier drängt sich uns zunächst die Frage auf, ob sie denn notwendig, ja überhaupt wünschenswert ist.

II.

Individualismus und Selbstbeherrschung.

Auch *Foerster* sagt an der genannten Stelle: »Das Kind ist ein mächtig treibender, wachsender Organismus, der nach allen Seiten Raum zur Entfaltung und Entwicklung verlangt; die Ernährung spielt im physiologischen Aufbau des Körpers eine entscheidende Rolle und dementsprechend treten die betreffenden Triebe mit gebieterischer Notwendigkeit auf — muß nicht da das Gebot der Selbstbeherrschung als eine Forderung erscheinen, die allen elementarsten Lebensinstinkten des Kindes zuwiderläuft, als eine Repression, wo alles nach Ausdehnung drängt, als eine Einschränkung, bevor noch das ganze Gebiet der eigenen Individualität recht erobert ist?« [1])

[1]) A. a. O. S. 15.

Diese Frage gewinnt eine erhöhte Bedeutung, wenn man bedenkt, wie sehr die ganze Pädagogik unserer Zeit, des »Jahrhunderts des Kindes«, schon seit den Tagen *Rousseaus* und *Pestalozzis* unter dem Einfluß des Individualismus steht. Ein kurzer geschichtsphilosophischer Rückblick möge diese Entwicklung und damit unser Problem in neuer Beleuchtung zeigen.

In der Antike galt das Individuum nur insoweit, als es ein Glied der Gesamtheit, des Staates, war. Darum hatte es sich dem Ganzen unterzuordnen und war nur existenzberechtigt, wenn es für die Gesamtheit brauchbar und nützlich war. In dieser Auffassung von Staat und Individuum, die sich schon bei *Plato* und *Aristoteles*, später aber besonders im alten Rom ausgeprägt findet, liegt es begründet, daß die Selbstbeherrschung eine der höchsten Tugenden des Bürgers war, die schon vom Knaben ersehnt und mit allen Mitteln der Selbstdisziplin geübt wurde. Sie gehörte auch zu den Grundtugenden der stoischen Ethik: Einsicht, Tapferkeit, Selbstbeherrschung, Gerechtigkeit. Die stoische Tugend trägt im wesentlichen den Charakter eines Kampfes mit den Affekten; darin liegt ihre oben angedeutete Verwandtschaft mit der christlichen Ethik.

Wenden wir uns dieser zu, so finden wir, daß die Askese der mittelalterlichen Kirche ähnlich motiviert war. Der Mensch des Mittelalters war doppelt gebunden, sowohl innerlich, geistig, als Sohn der Kirche, als auch äußerlich durch den Druck der Zünfte und Gilden, die der Freiheit ihrer Glieder die engsten Schranken auferlegten. Das Individuum unterwarf sich wie im Altertum ganz selbstverständlich der objektiven Welt, die ihm gegenüberstand und es nach ihren Bedürfnissen formte und unter diese zwang.

Diese Konstellation erfuhr eine vollständige Umkehrung in der Zeit der Renaissance, besonders durch die Reformation. *Luther*, der selbst so fest stand gegen Kaiser und Papst, lehrte den Menschen, sich selbst zu finden.

Er bog die allgemeine Zeitströmung, die ohne Frage zunächst eher einer freien weltlichen Kultur zugeneigt war, in seine spezifisch religiösen Bahnen um und machte den herrschenden Zug nach Auflehnung gegen Freiheits- und Gewissenszwang seinen religiösen Erneuerungsbestrebungen dienstbar. Durch seine Lehre von der »Freiheit des Christenmenschen« und vom »persönlichen Priestertum«[1]) fühlten sich Bauern und Bürger plötzlich autonom, und damit wurde das Gebot der Selbstbeherrschung erst zum Problem. Bisher durch die kirchlichen und sozialen Verhältnisse geboten, als selbstverständlich betrachtet und darum verhältnismäßig leicht erfüllt, war es nun mit seinem Schwerpunkt in das Individuum verlegt. Dieses machte sich zum Mittelpunkt der objektiven Welt und suchte diese aus sich heraus nach sich zu bilden. Man braucht sich nur an die Zügellosigkeiten der »Bauernunruhen« und an das fanatische Treiben der »Bilderstürmer« zu erinnern, um dieses Problem zu erkennen.

Eine neue Idee hatte die Menschheit ergriffen: die Idee vom Selbstwert des Individuums.[2]) Sie durchzieht das ganze Zeitalter der Aufklärung, und auch der Pädagogik strömten von ihr starke Impulse zu. In England sehen wir sie in *John Locke*, in Frankreich in

[1]) Man vergleiche Luthers Schriften, herausgegeben von Dr. *H. Keferstein* (Bibliothek pädagogischer Klassiker von *Friedrich Mann*), Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Besonders die Abhandlung »Von der Freiheit eines Christenmenschen« (S. 16) und »Von weltlicher Obrigkeit, wie weit man ihr Gehorsam schuldig sei«. (S. 20.)

[2]) Man vergleiche die symbolischen Worte Fausts zu Wagner am Ostermorgen (*Goethes* Faust, I. Teil, 2. Szene).

Sie feiern die Auferstehung des Herrn,
Denn sie sind selber auferstanden
Aus niedriger Häuser dumpfen Gemächern,
Aus Handwerks- und Gewerbesbanden;
Aus der Kirche ehrwürd'ger Nacht
Sind sie alle ans Licht gebracht!
Zufrieden jauchzet groß und klein:
Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein.



Montaigne vertreten, bis sie in *Rousseau* ihren blendendsten Ausdruck fand. Dieser radikale Gesellschaftspessimist, der selbst keine Selbstbeherrschung kannte und, wie seine »*Confessions*« zeigen, ein Spielball seiner Triebe und Gefühle war, wollte auch in der Erziehung das Kind, weil es absolut Selbstzweck sei, von aller Beschränkung und Einengung befreit wissen.[1] *Laisser faire la nature!* Der Erzieher hat nur aus dem Wege zu räumen, was der natürlichen Entwicklung des jungen Menschen hinderlich ist. Denn »der einzige ruhende Pol in der Erscheinungen Flucht« ist ihm die Persönlichkeit in ihrem ursprünglichen, vernünftigen Bewußtsein, ihr Kern ist das Gefühl, alles andere Reflexion. Und so sehr er die Kultur haßte, — sie wird für das Individuum zur Gefahr, da es in ihr seine Ursprünglichkeit, sein ureigenstes, innerstes Wesen verlieren muß, — so sehr glaubte dieser seltsame Idealist an die große Güte der Menschennatur.

In reinerer, gleichsam veredelter Form kehren diese Ideen vom Selbstwert des Menschen bei den deutschen Philanthropen, dann vor allem in *Pestalozzi* wieder. Auch er stellt das Kind in den Mittelpunkt der Pädagogik. Das Ziel der Erziehung darf nicht eine objektive, außerhalb des Individuums liegende Idee sein (wie der »Staat« in der Antike, die »Kirche« im Mittelalter), es liegt in ihm und bedarf nur der Entfaltung: es ist seine Heranbildung zum freien, edlen Menschentum, »die allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte des Menschen zu reiner Menschenweisheit,« wie er es in der »Abendstunde eines Einsiedlers« formuliert hat.[2])

---

[1]) *Émile ou de l'éducation par J. J. Rousseau, Citoyen de Genère. Paris, Le Prieur, 1794.* Man vergleiche die ganze Einleitung zum 2. Buch, besonders S. 146: *Les mots d'obéir et de commander seront proscrits de son dictionnaire, encore plus de devoir et d'obligation.* (Die Worte »gehorchen« und »befehlen« müssen aus seinem Wörterbuch gestrichen werden, noch mehr die Worte »Pflicht und Schuldigkeit«.)

[2]) Man vergleiche besonders die tiefsinnigen Aphorismen 35 bis 50. (Ausgabe von *Mann.* III. Band.)

Und mit diesem pädagogischen Glaubensbekenntnis steht *Pestalozzi*, der große »Erzieher der Menschheit«,[1] wie ein mächtiger Scheinwerfer am Eingang des 19. Jahrhunderts, und Licht und Schatten in der Pädagogik werden seitdem bis auf unsere Tage so gewertet, wie sie unter dieser Beleuchtung erscheinen. Wie stellt sich in ihr das Gebot der Selbstbeherrschung dar? Muß es nicht als ein unüberbrückbarer Gegensatz erscheinen gegenüber der Forderung nach Entwicklung der im Kinde liegenden Naturanlagen? Wie können sich diese entwickeln, wenn sie fortgesetzt zurückgedämmt werden? Starkes Wollen allein bildet den Charakter. Wie können wir aber starke selbständige Charaktere bilden, die sich in ihrer Eigenart und Ursprünglichkeit frei entfalten, — wenn wir der Freiheit der Persönlichkeit auf Schritt und Tritt Zügel auferlegen?

Hier tritt der Schwerpunkt unseres Problems mit voller Schärfe zutage: die scheinbare Unmöglichkeit, in der Erziehung diese beiden Forderungen zu vereinigen. In Wort und Schrift, in Presse und Parlament kann man immer wieder die Vorwürfe lesen und hören: unsere Zeit brauche ganze Männer, aber die Schule verhindere die Entwicklung jeder Individualität, indem sie alle originellen Impulse unterdrücke und unter ihre Disziplin beuge; sie nivelliere zu viel.

Aber der Pädagoge kann darum doch die Erziehung zur Selbstbeherrschung nicht fallen lassen, sondern muß versuchen, beiden Forderungen zu genügen. Denn sie sind nicht nur gleichberechtigt, die eine ist vielmehr die notwendige Konsequenz der andern, damit die Freiheit nicht zum Fluche wird. Schon *Pythagoras* lehrte, daß niemand frei sei, der sich nicht in jeder Beziehung selbst beherrscht.

Gerade in einer Zeit, die den einzelnen so sehr auf seine eigene Verantwortlichkeit stellt, ihm rechtlich und

---

[1]) Grabschrift.

sozial ein solch großes Maß von Freiheit gewährt, muß die Forderung der Selbstbeherrschung mit doppeltem Nachdruck erhoben werden: einmal um des Individuums willen, damit es nicht in schrankenlosem Sich-Ausleben physisch und sittlich Schaden nehme, seine besten Kräfte in unbeschränktem Genuß vergeude oder infolge moralischer Defekte mit dem Gesetz in Konflikt gerate und seine Ehre und Existenz untergrabe; sodann um der Gesamtheit willen, die die Zurückdrängung des Egoismus fordern muß, wenn sie nicht auf jeden Fortschritt in Kultur und Sitte verzichten, sich nicht persönlicher Willkür ausliefern und ihren Fortbestand gefährden will. Ein Blick in die Tagesblätter, die stets von Opfern des Jähzorns, des Alkohols und der Begehrlichkeit in jeder Gestalt zu berichten wissen, von Morden, Unterschlagungen und Sittlichkeitsvergehen jeder Art, kann uns zur Genüge belehren, welche betrübenden Folgen der Mangel an Selbstbeherrschung für den einzelnen wie für die Gesamtheit hat, ganz zu schweigen von den unzähligen Feinheiten menschlicher Verhältnisse und Einrichtungen, die auf gegenseitigem Vertrauen beruhen und die ohne Selbstbeherrschung nicht bestehen könnten.

»Für das Zusammenleben der Menschen,« sagt *Foerster* in einem seiner vorzüglichen Beispiele, »ist Selbstbeherrschung genau so notwendig, wie für die Gestirne des Himmels das Gesetz ihrer Bewegung.« [1])

Moralische Gesinnung kann nicht durch Gesetze erzwungen werden; darum muß der Ethiker, vor allem der Sozialethiker, von allen Gliedern der Gesellschaft Selbstbeherrschung fordern, und von der Schule: Gewöhnung an sie. Denn wahre Freiheit ist sittliche Gebundenheit. Der Weg zu jener führt nur durch diese, durch strenge Selbstzucht!

---

[1]) A. a. O. S. 235.

III.

Willensfreiheit und Selbstbeherrschung.

Unsere bisherigen Erörterungen waren vorwiegend theoretischer Natur; wir haben das Wesen der Selbstbeherrschung bestimmt, ihre Notwendigkeit erkannt, und aus ihr für den Erzieher die Pflicht abgeleitet, sie in den Bereich seiner Tätigkeit zu ziehen. Ehe wir uns jedoch dieser mehr praktischen Seite unseres Problems zuwenden können, harrt noch eine Frage der Erledigung, die wir schon früher streiften und die sich uns hier durch eine der letzten Thesen — wahre Freiheit ist sittliche Gebundenheit — aufs neue aufdrängt: das Problem der Willensfreiheit und die damit eng zusammenhängende Frage nach der Möglichkeit der Willensbildung. Da aber dieses schwierige Problem nur im Zusammenhang mit einer wissenschaftlichen Weltanschauung gelöst werden kann und eine eingehende Berücksichtigung der Religionsphilosophie und der Metaphysik, der Psychologie und der Ethik erfordert, so ist es unmöglich, diese Frage im Rahmen dieser Abhandlung ausführlich zu erörtern und sich mit den in Betracht kommenden Weltanschauungen, wie Materialismus, Positivismus u. a. auseinanderzusetzen. Nur in Kürze wollen wir ihr näher treten, soweit sie in unser Problem hineinragt.

Bekanntlich stehen sich in dieser Frage zwei Extreme gegenüber: auf der einen Seite die Lehre von der transzendentalen Willensfreiheit, der zufolge der Mensch absoluter Herr seiner Entschließungen, sein Wollen ein durch nichts bedingtes Anfangsglied einer Kausalreihe ist; auf der anderen Seite die Lehre von der absoluten Unfreiheit des Willens, Determinismus genannt, nach welcher das Handeln des Menschen durch Naturnotwendigkeit (Geburt, Vererbung, Schicksal und Lebensmilieu) unentrinnbar bestimmt ist.

Beide Auffassungen sind für die Pädagogik unannehmbar. Unsere psychologische Einsicht sagt uns,



— und unsere Erfahrung am Werke der Erziehung bestätigt es täglich —, daß der menschliche Wille weder absolut frei, noch absolut an Naturnotwendigkeit gebunden ist.

Wäre der Mensch von aller Notwendigkeit des Willens frei, so müßte unser Leben ein Spiel des Zufalls und der Willkür sein. Wenn wir bei jedem Willensakt denken müßten: du könntest dich jetzt mit gleichem Rechte und mit gleicher Notwendigkeit auch ebenso gut anders entschließen, nichts hindert oder bestimmt deine Entscheidung, wahrlich, Verzweiflung wäre unser Los. Woher sollte uns dann die Gewissensruhe kommen, daß wir immer nach bestem Wägen und Überlegen gehandelt haben. Der beglückende Friede eines ruhigen Gewissens kann nur in einem Herzen wohnen, in dem Einsicht und Wollen in sittlicher Freiheit harmonieren: dem höchsten Ziele ethischen Strebens. Jeder, der es einmal versuchen wollte, die Unabhängigkeit seiner Wollungen vom physisch-psychischen Mechanismus sowohl, als auch von höheren sittlichen Normen nachzuweisen, würde bald des Irrtums dieser Lehre inne werden.

Aber auch ihr Gegenteil kann uns nicht einleuchten. Wäre unser Tun unausweichlich determiniert, dann gäbe es keine Verantwortung und keine Reue; Verbrechen wäre nicht Schuld, sondern Schicksal — oder Krankheit, wie *Nietzsche* und andere meinen —, Strafe nicht Sühne, sondern Unrecht, Belohnung eine Torheit. Und was für die Pädagogik das wichtigste ist: wenn jeder auch gegen seine bessere Überzeugung einem unabänderlichen »Muß« sich zu beugen gezwungen wäre, dann wäre jede Willensbildung unmöglich, wie anderseits auch bei Annahme der transzendentalen Willensfreiheit — die darum bekanntlich auch *Herbart* im Gegensatz zu *Kant* ablehnte — von einer Bildung und Beeinflussung des Charakters im Sinne unserer einleitenden Ausführungen über das Ziel der Erziehung schlechterdings nicht die Rede sein kann.

Unsere psychologische Analyse hat uns vielmehr gezeigt, daß im Menschen Natur und Freiheit in einem

Wesen wohnen. Zunächst ist ohne Frage jeder geistige Akt determiniert durch den Wellenschlag der äußeren Einwirkungen, der durch Vermittlung der Sinnesorgane zentralwärts geleitet wird und in unser Bewußtsein eindringt. Aber wir haben auch gesehen, wie er sich im Subjekt bricht, sich aus physisch-reellen Wirkungen in subjektiv-ideelle umsetzt, in Empfindungen, Vorstellungen und Gedanken, ehe er als Reaktion wieder in die Außenwelt zurückschlägt. Hier, in diesem Durchgang zwischen Wirkung und Gegenwirkung ist er für einen Moment in unserer Gewalt, hier ist die Stelle, wo wir uns aus der physisch-psychischen Gebundenheit zur psychologischen Freiheit erheben können: denn hier unterliegen die Beweggründe unseres Wollens einer Wahl, die mit dem Vorziehen der einen und Verwerfung der andern endigt. Die Möglichkeit der Selbstbeherrschung beruht in dieser Fähigkeit des Subjekts, den Strom der Wirkungen und Gegenwirkungen in sich zu unterbrechen und ihn nach seiner Wahl zu lenken, oder ganz abzubrechen.

Hier erkennen wir auch die Möglichkeit der Erziehung, den Hebel anzusetzen. Sie hat es nicht nur in der Hand, einen solchen Vorstellungskreis zu schaffen, der sich als Zeitdauer zwischen Ursache und Wirkung einschiebt, damit diese nicht ohne Aufenthalt auf jene folgt, sich die natürliche Kausalitätsverkettung nicht ohne Unterbrechung durch das Individuum hindurchzieht — wie es z. B. im Affekt geschieht —, sondern sie kann diesen Gedankenkreis auch beeinflussen, indem sie einesteils für das Vorhandensein zahlreicher edler Motive sorgt, andererseits diese stärkt und mit den natürlichen Hilfsfaktoren, den Gefühlen in geeigneter Weise verknüpft.

Von diesen natürlichen Faktoren, die der künstlichen Einwirkung zu Hilfe kommen und deren Möglichkeit erhöhen, ist der wichtigste das Gewissen, das wie ein oberster Richter in jedem Menschen unbestechlich und unveränderlich sein Urteil spricht. »Das Gewissen,« sagt

Ebers einmal, »ist eine Tafel, in die eine geheimnisvolle Hand jede unserer Taten unbeschönigt einträgt, und auf der alles, was wir begehen, schonungslos beim rechten Namen genannt wird.« Dieses »als kulminierte Erfahrung der Voreltern«[1] dem Zögling angeborene sittliche Gefühl kann durch Übung und Belehrung geklärt, gestärkt und gefestigt werden. Gleiches gilt von dem aus ihm geborenen ebenso deutlichen und völlig sicheren Gefühl der Reue, der kategorischen Mißbilligung unseres Tuns, die sich stets einstellt, wenn wir dieses nicht mit jener innern Stimme im Einklang finden. Sie entsteht nicht aus der Erwägung der Nachteile, die unser Handeln für unser Wohlbefinden hat, — obwohl auch diese Erfahrung, die das Individuum als Unlustgefühl nach einem Akt mangelhafter Selbstbeherrschung häufig erlebt, von der Erziehung zu dieser wohl zu beachten ist und verwertet werden kann —, sondern ist das Gefühl des Widerspruchs der unbesonnenen Tat mit dem besseren Selbst.

Alle diese und ähnliche Gefühle, wie das der Verantwortlichkeit, das Schamgefühl u. a., können mit dem Vorstellungskreise in innigste Beziehung gesetzt werden. Aus dieser Verbindung entwickeln sich, unter teilweisem Einfluß der Erfahrungen, allmählich bestimmte Grundsätze, die der einzelnen Persönlichkeit ihr besonderes Gepräge, ihre geistige Eigentümlichkeit geben, die wir Charakter nennen. Und indem wir diese Maximen beeinflussen können, haben wir bis zu einem gewissen Grade auch die Entwicklung des Charakters in der Hand. Wohin diese zu lenken ist, kann nach den früheren Ausführungen nicht zweifelhaft sein: Wir werden den jungen Geist so leiten, daß er seine Grundsätze auf die ethischen, absolut gewissen Fundamentalwahrheiten begründet, »die mit gleicher Gewißheit und Festigkeit durch die Jahrhunderte hindurch gehen wie die Gesetze, nach denen die Himmelskörper ihre ewigen Bahnen beschreiben.«[2]

[1] *Hensel*, Hauptprobleme der Ethik. S. 29.
[2] *Rein*, Grundriß der Ethik. 2. Aufl., S. 85.

Für uns Christen haben sie ihren reinsten Niederschlag in der Ethik Jesu gefunden, von der *Goethe* sagte, daß der Menschengeist über ihre Hoheit nicht hinauskommen könne. Das muß der reifende Zögling tief empfinden lernen; dann wird er seine Grundsätze in diesen Idealen verankern und sich damit selbst eine sittliche Gebundenheit setzen, die ihn innerlich ganz frei macht, indem er dann sein Wollen — wenn auch nicht immer sein Handeln[1]) — in Übereinstimmung mit seinem Gewissen finden wird. »Wen der Sohn frei macht, der ist recht frei!«

In dieser zur moralischen Freiheit erhobenen psychologischen Freiheit sehen wir das Ziel, das im letzten Ende der Willensbildung gesetzt ist. Aber sie ist ein Ideal; absolute Einstimmigkeit der Einsicht und des Willens umschließt nur die Idee Gottes, des Allheiligen.

Der Mensch bleibt stets ein Werdender, der mit unermüdlicher Konsequenz an seiner Selbstkultur arbeiten muß. Da aber alle wahre Kultur des Menschen nur aus der Selbstüberwindung kommt, aus der fortwährenden Überwachung der Neigungen und Begierden, aus stetem Entsagen und Sich-Versagen, so kann die Erziehung zu dieser Tugend nur der Weg zum Wege, Hilfe zur Selbsthilfe sein. So ergeben sich aus ihrer Möglichkeit zugleich ihre Grenzen.

»Es ist Vollkommenheit das Ziel, das stets entweicht;
Doch soll es auch erstrebt nur werden, nicht erreicht.«

---

[1]) Weil hierin der Mensch so sehr seine Schwäche fühlt, wendet er sich an die höhere Macht; wir können darum bei der Erziehung zur Selbstbeherrschung den unterstützenden Einfluß religiöser Vorstellungen nicht entbehren, abgesehen davon, daß eine christliche Erziehung überhaupt auf religiösem Boden stehen wird. »Bibel und Gesangbuch sind unendlich wichtige Stützen der Selbstbeherrschung,« sagt *Herbart*.

IV.

Die Erziehung zur Selbstbeherrschung.

Die allgemeinen Richtlinien zur praktischen Lösung unseres Problems haben die bisherigen Erörterungen bereits ergeben; wir fanden: Beeinflussung des Gedankenkreises, Verknüpfung der Vorstellungen mit den Gefühlen, Festigung der Grundsätze, Hinleitung derselben zur Gründung auf die ethischen Wahrheiten des Christentums, alles unter Schonung und Wahrung der Individualität.

Wenden wir uns nun zur Ausführung dieser allgemeinen Regeln im einzelnen, so ist, um das Verkehrte vorweg zu nehmen, vor allem vor dem leeren »Predigen« und »viele Worte machen« zu warnen. *Fichte* sagt einmal in den »Reden an die deutsche Nation«: »Es ist vergebens zu sagen, fliege, — dem der keine Flügel hat, er wird durch alle deine Ermahnungen nicht zwei Schritte über den Boden emporkommen, — aber entwickle, wenn du kannst, seine geistigen Schwungfedern, und lasse ihn dieselben üben, und kräftig machen, und er wird ohne alle dein Ermahnen garnicht anders mehr wollen, oder können, denn fliegen.« [1]) Noch nie ist eine Tugend durch Worte erzeugt worden. Auch hier gilt die Grundregel aller Belehrung der Jugend: erst die Anschauung, dann die Abstraktion; erst die Erfahrung, dann die Anwendung; erst die Übung, dann die Lehre. Diesen Weg schlägt auch *Foerster* für alle ethische Erziehung vor; er sagt: »Man kann das Kind nicht durch moralische Deduktionen zur moralischen Erfahrung leiten, sondern umgekehrt: zunächst muß das Moralische auf dem Wege natürlicher Kraftentfaltung ein Erlebnis werden, erst dann kann man damit wie mit einem bekannten Begriff operieren und weitere Lebensgedanken, — ja Gedanken, die über das Leben hinausgehen, daran knüpfen.« [2]) Er warnt sehr

---

[1]) *Fichte* a. a. O. S. 54 (2. Rede). Berlin 1808.

[2]) *Foerster* a. a. O. S. 14. Es ist derselbe Weg, den auch *Natorp* in *Reins* Encyklopädie der Pädagogik im Artikel »Willensbildung«

oft nachdrücklich davor, aus der Erziehung zur Selbstbeherrschung eine bloße Pflichtenlehre zu machen.

Die Übung oder Gewöhnung ist aber nicht nur der wichtigste, sondern auch der schwierigere Teil der Erziehung, von der wir reden, wie sich bald zeigen wird.

Alle Selbstbeherrschung ist bedingt durch Selbstbeobachtung; zu dieser muß der Zögling darum zuerst angehalten werden. Aus dem angeborenen naiven Selbstbewußtsein, durch das sich das Ich als ein besonderes gegenüber der objektiven Welt erkennt und weiß, entwickelt sich mit der Zeit das Selbstgefühl: das Ich erwacht zum Bewußtsein des eigenen Wertes, erkennt seinen Anspruch auf Selbständigkeit und sucht sich der Mitwelt gegenüber durchzusetzen. Diese Stufe in der Persönlichkeitsentwicklung, die oft ganz momentan eintritt, ist für uns von größter Wichtigkeit: Ähnlich wie die oben charakterisierte Zeit des erwachenden Individualismus in der Menschheitsentwicklung, ist sie diejenige Stufe, auf der dem Gebot der Selbstbeherrschung zuerst ein Eigenwille gegenüber tritt und sie als Fessel empfindet. In diesem zum Selbstgefühl gesteigerten Selbstbewußtsein liegen keimartig alle berechtigten, auf natürliche Selbsterhaltung gerichteten Triebe: der Nahrungstrieb, der nimmer ruhende, der stets Befriedigung heischt und finden muß, aber unbeherrscht leicht durch Naschlust und Unmäßigkeit hindurch in sinnliche Begehrlichkeit und Genußsucht ausartet; das Ehrgefühl, das, recht geleitet, als Ehrliebe und edler Stolz die Quelle ernsten Strebens und reinster Freuden wird, aber zu stark genährt, als Ehrgeiz unedle Früchte trägt, häßliche Leidenschaften weckt und den Frieden der Seele verscheucht. Im Selbstbewußtsein dieser Stufe erwacht auch als dunkle Regung jener höhere Selbsterhaltungstrieb, vom Schöpfer als höchste Gabe gedacht, durch die wir teilnehmen sollen an der ewigen

---

vorschlägt und eingehend begründet; vgl. auch *Natorp*, Pädagogische Psychologie, § 10, S. 16.

Schöpfung, in der die Menschheit sich fort und fort verjüngt: der Geschlechtstrieb, der ungezügelt aber zur unerträglichen Qual wird und über den Menschen kommt wie ein verzehrendes Feuer, wie ein alles verschlingendes Meer.

Das Selbstbewußtsein muß darum schon früh in seiner Entwicklung verfolgt, zur Selbstbeobachtung erhoben und allmählich zur Selbsterkenntnis vertieft werden: eine Aufgabe freilich, die sowohl feinen Takt wie größte Vorsicht erfordert, damit darüber nicht die Ursprünglichkeit und natürliche Frische des Wesens verloren geht.

Diese Schwierigkeit wird sich noch steigern, wenn die Übung eine Stufe weiter geht und nun, wenn der Blick nach innen gerichtet ist, auch den Willen nach innen lenkt, ihn an Bekämpfung von Furcht und Schreck, Trieb und Leidenschaft, Affekt und Begierde gewöhnt. Wie leicht wird da mit dem Unkraut auch der Weizen ausgerauft! Unser Ideal kann nicht ein Mensch sein, der in steter ängstlicher Selbstbeobachtung und vorsichtiger Überlegung Schritt für Schritt in wohlabgezirkelter Bahn dahinschreitet, aber auch nicht einer, der jede Unbesonnenheit und jeden Leichtsinn mit seiner impulsiven Anlage entschuldigt, sondern der Mensch, der über beiden steht, der zwar von sittlichen Grundsätzen geleitet, aber auch von der Kraft der Impulse durchwirkt ist. Je reiner die Harmonie zwischen Motiven und Impulsen, desto einheitlicher und geschlossener der Charakter.

Das ist der Weg, den die Übung zu nehmen hat: Selbstbewußtsein, Selbstgefühl, Selbstbeobachtung, Selbsterkenntnis, Selbstbeherrschung. Sehen wir jetzt zu, wie sie die Schwierigkeiten überwinden kann, die er zeigte. Ein Wort des Geschichtsschreibers *Gervinus* (1805—71) mag uns die rechte Weise andeuten; er sagt einmal: »Auf die menschliche Leidenschaft Einfluß zu üben, dazu tut die bloße Erkenntnis von Gut und Böse sehr wenig. Ein edler Trieb wirkt mehr auf die Veredlung des Menschen, als hundert gute Lehren, und die schlechte Leidenschaft

wird am besten durch Erregung einer guten bekämpft.« Wie in der medizinischen Wissenschaft man längst erkannt hat, daß die beste Bekämpfung des großen Heeres von Krankheiten nicht in den Einzelmaßnahmen zur Beseitigung von schon entstandenen, sondern in der Vorbeugung, d. h. in der Stärkung der Lebensorgane, Herz, Lunge usw. besteht, so sollte auch die in Rede stehende Erziehung nicht so sehr negativ wirken durch Ausrottung der Affekte und Triebe, sondern mehr vorbeugend, positiv, durch Hebung und Förderung der guten und edlen Lebenskräfte des Seelischen.

Diese sind natürlich je nach Anlage und Individualität verschieden; sie im gegebenen Einzelfalle zu finden, gewissermaßen im Herzen des Zöglings zu lesen, ist eine der feinsten und schwierigsten Aufgaben des Pädagogen. Dazu genügt psychologische Schulung nicht, auch nicht ein geübter Blick; es gehört etwas dazu, was angeboren sein muß, das den Lehrer zum Künstler erhebt: das feine Empfinden für die tieferen Regungen der Kindesseele, für das Edle und Gute, das auch in ihr lebt und strebt. Wenn auch der Anfang des *Émile: »Tout est bien, sortant des mains de l'Auteur des choses,«* [1]) ohne Zweifel eine Übertreibung war, so ist doch eins gewiß: in jedem Menschen, der nicht von Grund aus verdorben ist, glimmt ein Funke göttlicher Güte, sprudelt eine Quelle des Guten, die wohl zu Zeiten gefesselt sein kann, der man aber dann nur von neuem den Weg zu graben braucht, um sie wieder zu lösen. Es ist der angeborene Entwicklungstrieb zur Vollkommenheit, derselbe, der auch im Keime lebt, wenn's ihn zur Blüte drängt. Dieses Streben zum Guten, das namentlich in Kindern so mächtig ist und sich hilfesuchend dem Erzieher entgegenstreckt,[2]) ist seine beste Handhabe für positive Erziehungsarbeit. An diesen Drang, der sich in der verschiedenartigsten

[1]) *Rousseau* a. a. O. S. 13 (Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht).

[2]) Natürlich in normalen Verhältnissen, von pathologischen später.

Gestalt äußert, knüpfe er an, stärke ihn und begleite ihn in liebevollem Beobachten von kleineren zu größeren Siegen der Selbstüberwindung. Die Freude an diesen Siegen mehre er weislich, sie ist die Quelle zu immer neuen Versuchen. Und wenn der junge Kämpfer geirrt und gefehlt, so helfe man ihm; es ist verfehlt, gleich dreinzufahren mit »Tunichtgut« und »Erzschelm« — wie mancher ist's geworden, weil er stets dafür gegolten —. Man zeige Befremden und Schmerz, lehre ihn, die Strafe als verdient auf sich zu nehmen, hebe aber auch den sinkenden Mut, damit er in neuen Aufgaben neue Kraft finde. »Es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken.«

Vor allem zeige man der ringenden Seele Vertrauen, so wird man leicht das ihre gewinnen. Ein Kinderherz kennt keinen Argwohn und offenbart leicht, was es in Leid und Freud bewegt. Doch dies Werben um Vertrauen birgt eine Gefahr: es darf nicht zum Haschen nach Beliebtheit werden, teilnehmende Erkundigung nicht zu müßiger Neugierde. Kinder haben hierfür ein feines Gefühl und zeigen dann bald respektlose Vertraulichkeit, die jeden Erfolg der Erziehung vereitelt. Hierin die rechte Grenze zu finden, erfordert ebensoviel pädagogischen Takt wie weise Mäßigung.

Und noch eins! Die Tat ist die beste Schule des Willens, Selbstbetätigung die beste Schule der Selbstbeherrschung. Darüber ist bei *Fröbel* viel Vortreffliches zu lesen.[1]) Wer Kinder in der Arbeit der Schülerwerkstatt und des Schulgartens beobachtet, wer sie bei den Beschäftigungs- und anderen Spielen sieht, namentlich Knaben in den fröhlichen Turnspielen und

---

[1]) Man vgl. außer seiner Hauptschrift besonders die kleine, aber gedankenreiche Schrift »Grundzüge der Menschenerziehung«, Sursee 1833, in der er eine »in sich einige, stetig entwickelnde, entwickelnd schaffende, schaffend vergleichende und so erkennende Erzieh- und und Lehrweise« fordert, die so wieder zum Schaffen und Tun, zu freier Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung und somit zu Freude und Frieden führe. S. 15 ff.

Wettkämpfen, und dabei auf ihren Eifer und ihre Begeisterung in der freiwilligen Unterordnung unter selbstgegebene Gesetze und unter selbstgewählte Führer achtet, wird in dem allen die besten und natürlichsten Gelegenheiten erkennen, sie in der Tugend der Selbstzucht und Selbstdisziplin zu üben, sie, wie *Foerster* sagt, »aus einfachsten Tätigkeitstrieben heraus Freude erleben zu lassen an höheren Funktionen ihres Willens im Kampfe mit dem Selbst.« [1]) —

Unter steter Anknüpfung an die verschiedenartigen Erfahrungen, Beobachtungen und Erinnerungen kann dann die Belehrung erfolgen. Wenn wir auch keinen besonderen Moralunterricht haben, so bietet doch mancher Stoff des Gesinnungsunterrichts Gelegenheit, einmal ernst und eindringlich von der Notwendigkeit der Selbstbeherrschung zu reden. *Foerster* gibt hierzu eingehende Anleitung und vortreffliche Beispiele.[2]) Besondere Schwierigkeiten werden solche direkten Besprechungen nicht bieten; nur dürfte es sich dringend empfehlen, fast ausschließlich die Form des Zwiegesprächs anzuwenden, jedenfalls mehr, als es *Foerster* zu tun scheint.

Außerdem kann mittelbar der ganze übrige Unterricht unseren Zwecken dienstbar gemacht werden, jedoch nur unter den Voraussetzungen, die ihn überhaupt für die Willensbildung wirksam machen. Er muß jenen Geisteszustand erzeugen, den *Herbart* das »Interesse« nennt; nur was den Schüler interessiert, das will er. [3]) Nur, wenn die unterrichtlich erzeugten Vorstellungen in ihm nachwirken und die Herrschaft über seine innere Welt erlangen, vermögen sie das Übergewicht über solche Vorstellungen zu gewinnen, die niedrige Begierden wecken oder stärken. Eine solche Wirkung darf man aber nur von dem »erziehenden Unterricht« im Sinne *Herbarts* mit seinen Konsequenzen (Einheitlichkeit des Lehrplans

[1]) A. a. O. S. 14.

[2]) A. a. O. S. 230—290.

[3]) Ähnlich *Fichte:* »Der Mensch kann nur dasjenige wollen, was er liebt« (a. a. O. S. 54).

nach historisch-genetischen Grundsätzen, Konzentration der Unterrichtsfächer, entwickelnd-darstellendes Lehrverfahren u. a. mehr) im Sinne *Zillers* und *Reins* erwarten, der unter stetem Appell an die geistigen Kräfte den Zögling von Fall zu Fall vor zu lösende Probleme stellt und seine Selbsttätigkeit anregt.

V.

Besondere Schwierigkeiten.

Außer solchen mannigfachen inneren Schwierigkeiten, die sich aus der Sache selbst ergeben, sind auch noch mancherlei äußere Umstände in Betracht zu ziehen, welche die Arbeit auf diesem Felde erschweren und die oft so geringen Erfolge erklären. Das gilt natürlich zunächst von allen Faktoren, die überhaupt der erzieherischen Tätigkeit der Schule hinderlich sind, wie überfüllte Schulklassen, die eine Berücksichtigung der Individualität unmöglich machen, die Unkontrollierbarkeit des Verhaltens der Zöglinge außerhalb der Schulzeit, ihres Umgangs, ihrer Lektüre, ihrer Heimlichkeiten u. v. a. mehr. Sie alle hier zu besprechen, ist nicht möglich; nur einiges sei hervorgehoben, das besonders auf unserem Gebiete hemmend wirken kann.

Die Kinder sind, wenn sie der Schule zugeführt werden, bereits mehrere Jahre von den Eltern erzogen und vielfach verzogen worden, so daß diese, statt rein aufbauend arbeiten zu können, ihre liebe Mühe hat, auszureißen und aus dem Wege zu räumen, was die schädlichen häuslichen Einflüsse gepflanzt und großgezogen haben.[1] Wo bereits eine falsche väterliche Nachsicht oder mütterliche Zärtlichkeit in dem kleinen Menschenkinde Trotz

[1] Der Einfluß der vorschulischen Erziehung ist größer, als gewöhnlich angenommen wird; sie ist darum auch der Angelpunkt der Reformbestrebungen *Fröbels*. Der bekannte französische Positivist *Auguste Comte* wollte das Kind sogar bis zum 14. Lebensjahr in der Familie lassen, damit die Entwicklung der sozialen Gefühle der der Intelligenz vorausgehe. —

und Eigensinn, Heftigkeit und Zorn, Ungehorsam und Neigung zur Lüge und anderen Untugenden haben ins Kraut schießen lassen, da ist oft alle Mühe des sorgenden Lehrers vergebens. Bedenkt man ferner, daß er seine Zöglinge nur wenige Stunden am Tage hat, sie in der übrigen Zeit aber weiter solchen ungünstigen Einflüssen ausgesetzt, oft sich selbst, oft den Dienstboten überlassen sind, von denen sie auch meist mehr Übles als Gutes hören und lernen, so ist es klar, daß alles andere in ihnen eher gedeiht, als Lust zur Selbstbeherrschung. Böse Beispiele verderben bekanntlich gute Sitten und werden besonders von Kindern lieber nachgeahmt als gute. Wo sie täglich von Eltern und Geschwistern gegeben werden, — man denke an manche traurigen Verhältnisse der Großstadt, wo Trunksucht und Streit, Unzucht und andere Laster der Familie alle edlen Keime in ihren unmündigen Gliedern ersticken — da kann die Schule keine Früchte der Erziehung ernten.

Von entscheidendem Einfluß ist in den Bemühungen, von denen wir reden, oft auch die körperliche Disposition des Zöglings, besonders wenn erbliche Belastung vorliegt. Obwohl die neuere Psychologie in dieser Beziehung skeptischer geworden ist, so muß doch festgehalten werden, daß gerade für die Lösung unseres Problems der sogenannte angeborene Charakter sehr ins Gewicht fällt. So sind ohne Frage die Temperamente verschieden, d. h. die Art und Weise der einzelnen Individuen, auf Anstöße zu reagieren; unbestritten bleibt ferner die Verschiedenheit der Gefühlsreizbarkeit und Gefühlsempfänglichkeit. Diese Unterschiede sind unzweifelhaft vor aller Entwicklung und Erfahrung vorhanden und bestimmen wesentlich, wie das von außen kommende im Subjekt aufgenommen und verarbeitet wird. Besondere Schwierigkeiten bietet diese verschiedene individuelle Anlage, wenn es sich um neuro- und psychopathisch prädisponierte Naturen handelt. Denn nicht nur die Neigung zu allerlei Lastern, wie Trunksucht, sexueller Unnatur, Kleptomanie

u. a. kann im Keime angeboren, sondern auch nervöse Schwächen und Krankheiten der Eltern und Voreltern können als Anlage vorhanden sein: aufgeregtes Wesen (unruhiges Sitzen), übertriebene körperliche oder seelische Empfindlichkeit, ferner Reizbarkeit zum Zorn, zum Lachen oder Weinen, üble Angewohnheiten (Stottern), Neurasthenie, Hysterie, Epilepsie, Veitstanz und die ganze Reihe der Neurosen und Psychosen bis zum unheilbaren Wahnsinn. Eine solche krankhafte erbliche Belastung bietet nicht nur der Erziehung zur Selbstbeherrschung nicht geringe, oft unüberwindliche Schwierigkeiten, sondern sollte uns überhaupt in der Pädagogik zu einer milderen Beurteilung von Zusammenstößen solcher Individuen mit den sittlichen Pflichten mahnen; sie sind in der Tat oft ganz unfähig, ihre Affekte zu beherrschen.[1])

Ihre pädagogische Behandlung wird oft nicht unwesentlich noch durch den Umstand erschwert, daß sie nicht immer leicht als psychopathisch belastet zu e r k e n n e n sind, da sie körperlich ganz normal sein können. Es liegt bei solchen Kindern auch keine Minderwertigkeit des Nervensystems in Bezug auf die Leistungsfähigkeit, sondern nur eine verminderte Widerstandsfähigkeit gegen bestimmte Reize vor. Um sie zur Selbstbeherrschung zu erziehen, muß vor allem ihr Affektleben überwacht werden; man muß sie zu einer Art Affekt-Gymnastik anleiten. Aber gerade für sie ist — um auf das oben Gesagte zurückzukommen — die häusliche Umgebung die Hauptsache. Wenn diese nicht schon früh ein solches Kind zur Selbstzucht anhält, um den Ausbruch von Nervenkrankheiten oder moralischen Defekten beizeiten zu unter-

---

[1]) Diese Auffassung ist in der russischen Literatur und in der neueren deutschen Roman- und Dramendichtung schon lange vertreten und beginnt jetzt langsam auch in die Rechtswissenschaft einzudringen; auch die Erziehungswissenschaft sollte mehr von ihr durchdrungen werden. Man vgl. hierzu *Lombroso*, »Der verbrecherische Mensch« und die Dramen von *Ibsen*, besonders »Kaiser und Galiläer«.

binden, so ist auch die Schule nicht im stande, sie wirksam aufzuhalten.

Von Wichtigkeit ist für die Behandlung solcher »nervösen« Kinder auch eine weise Zügelung ihrer Phantasie, die meist sehr lebhaft ist und sie verleitet, alles, was sie erleben, zu übertreiben und auf die Innervation äußerer Eindrücke stärker zu reagieren als gesunde Kinder. Heilsam ist es auch, sie früh an das Ertragen von körperlichen und seelischen Schmerzen zu gewöhnen, sie darin abzuhärten, damit sie nicht, wenn die Nackenschläge des Lebens kommen, haltlos zusammenbrechen.

In diesen Zusammenhang gehört auch die sexuelle Frage; sie bietet auf dem in Rede stehenden Gebiete wohl die meisten Schwierigkeiten, einmal wegen der Stärke, mit der dieser Trieb häufig auftritt, sodann auch wegen der Heimlichkeit, in die sich die Verführung und seine Befriedigung zu hüllen weiß. Namentlich das Alter der beginnenden Pubertät verlangt sorgfältige Beachtung. Eine sachgemäße Belehrung ist geboten, ehe Dienstboten, verdorbene ältere Kameraden oder schlechte Bücher sie besorgen. Sonst wird die Phantasie vergiftet und Onanie, frühzeitiger sexueller Verkehr und Schlimmeres machen alle auf Beherrschung dieses Triebes gerichtete Arbeit zu nichte. Über die Art dieser Belehrung kann nur allgemein gesagt werden, daß sie zu den schwierigsten Aufgaben der Erziehung gehört und am besten dem Taktgefühl von Vater und Mutter überlassen bleibt.[1]) Nie aber sollte sie, — wie das hie und da vorgeschlagen wird, — öffentlich vor der Klasse geschehen, da das angeborene Schamgefühl der mächtigste Schutz in sexuellen Konflikten der jungen Seele ist, und nicht verletzt werden darf, sondern gestärkt werden muß.[2]) Gesunde Offen-

---

[1]) Man vgl. die Bücher des Münchener Arztes Dr. *Siebert:* »Wie sage ich's meinem Kinde«, »Unsern Söhnen«, »Ein Buch für Eltern«.

[2]) *Foerster* warnt neuerdings in einem bemerkenswerten Aufsatz »Sexualethik und Sexualpädagogik« (Hochland, August-Heft, 1907) dringend vor der Besprechung der physischen Vorgänge des

herzigkeit in diesen Dingen vermag ihnen wohl den Charakter des Lüsternen und des Pikanten zu nehmen, doch darf sie nicht übertrieben werden. In den Schulbädern wird in dieser Hinsicht nicht immer mit der nötigen Vorsicht verfahren; jedenfalls ist es durchaus unpädagogisch, wenn der Lehrer — wie es vorkommt — selbst ganz unbekleidet mit den Kindern badet.

Fälle von vorgekommener Onanie bedürfen besonders individueller Berücksichtigung. Kinder, die neuropathisch belastet sind, haben gewöhnlich ein sehr frühzeitig entwickeltes Innenleben. Wollte der Erzieher ihnen die Folgen ihres Vergehens nach Art mancher populären Bücher übertrieben schwarz in schwarz malen, so würde eine unheilvolle seelische Depression die Folge sein. —

Es gibt Probleme, die den Menschengeist nie zur Ruhe kommen lassen werden; zu ihnen gehört auch das der Sexualpädagogik, das hier als Teilgebiet des unsrigen erscheint, aber selbst zu den schwierigsten Problemen der Erziehung gehört. In dieser Frage stehen sich die Vorschläge oft diametral gegenüber; eine befriedigende Lösung ist nicht zu erwarten, solange nicht eine Übereinstimmung in den Fragen der sexuellen Ethik erzielt ist, in denen die Meinungen nicht minder geteilt sind.[1])

VI.

Die Persönlichkeit des Erziehers.

Zum Schluß wollen wir unsere Aufmerksamkeit noch kurz auf die hohen Anforderungen richten, welche die Arbeit auf diesem Gebiete an die Persönlichkeit des Erziehers stellt. Es ist ein weites, nur mühsam mit Fleiß, Ausdauer und endloser Geduld zu bebauendes Feld, auf das wir hier seinen Blick gelenkt haben, eine Arbeit, die

---

Geschlechtslebens vor Schulklassen, namentlich vor solchen beiderlei Geschlechts. — Vgl. auch *Schramm*, Sexuelle Aufklärungen und die Schule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

[1]) Man vgl. z. B. *Wegener*, Wir jungen Männer (Düsseldorf, Langewiesche) mit *Forel*, Sexuelle Ethik (München 1906).

von ihm selbst ungezählte Opfer der Selbstüberwindung fordert gegenüber Torheit, Leichtsinn und Schwachheit. Denn wenn diese auch — wie wir gesehen haben — durch manche äußeren Umstände beeinträchtigt wird, die sich seinem Einflusse entziehen, so darf er doch gerade hier *Salzmanns* »Symbolum« nicht vergessen: »Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.«[1]) Damit soll zwar nicht gesagt sein, daß dieser immer in ihm liege; so meint es auch *Salzmann* selbst bekanntlich nicht;[2]) aber er soll ihn in sich suchen, er soll sich prüfen, ob er den Anforderungen gerecht zu werden vermag, die diese schwierige Aufgabe an ihn stellt.

Zu diesen ist in erster Linie die psychologische Einsicht zu zählen. Es bedarf keines weiteren Nachweises, daß eine Persönlichkeit, die sich nicht über die Bedingtheit des Handelns durch psychische Prozesse, über die Abhängigkeit der Begehrungen und Wollungen von äußeren Einflüssen einerseits und von der Intensität und dem Klarheitsgrad der Vorstellungen und ihrer Verkettung mit den Gefühlen andererseits im gegebenen Falle Rechenschaft zu geben vermag, kaum im stande sein dürfte, auf Kinderseelen gehörig grundlegend hinsichtlich des künftigen sittlichen Charakters einzuwirken. Wie oft hängen Schwächen und Fehler der Menschen in der Tiefe mit dem zusammen, was sie in ihrer Art stark und bedeutend macht. Daher sollte sich der Lehrer über die tieferen Ursachen bestimmter Fehler seiner Zöglinge genau orientieren, um nach ihnen seine Gegenmaßnahmen treffen zu können. Wenn heute so vielfach nicht mit Unrecht der Schule der Vorwurf gemacht wird, es gelinge ihr besser, ihre Zöglinge mit Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten, als ihren Charakter zu bilden, so ist der

---

[1]) *Salzmanns* Pädag. Schriften, herausgegeben von *E. Ackermann* (Bibliothek pädag. Klassiker von *Fr. Mann*). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

[2]) Ebenda.



Grund hierfür nicht sowohl in dem Drängen unserer materiell denkenden Zeit nach Mitteilung von solchen an die Zöglinge zu suchen, um ihnen so früh als tunlich einen möglichst einträglichen Erwerb zu sichern, als vielmehr viel häufiger in der Unklarheit, in welcher sich viele Erzieher darüber befinden, wie man bei der Willensbildung zu verfahren habe.

Während die Vorbildung der Lehrer im allgemeinen dieser Forderung in genügendem Maße Rechnung trägt, läßt sie es doch meist an ausreichender Unterweisung auf einem Gebiete fehlen, das als Ergänzung der Psychologie zu betrachten ist: in der Psychopathologie. Genügende Bekanntschaft mit ihr ist besonders für die Tätigkeit in den Volksschulen der Großstädte wichtig und muß für die in Rede stehende Erziehung als unerläßlich bezeichnet werden. Jeder Lehrer sollte nicht nur eine möglichst genaue Kenntnis der Degenerationsstigmata besitzen, um erblich belastete Kinder bezüglich ihrer pädagogischen Bildsamkeit richtig beurteilen zu können, sondern müßte auch in vielen Fällen mangelnder Selbstbeherrschung, wie Apathie, Furcht, Sentimentalität, Zwangsideen, Kontrastvorstellungen, Gewohnheitsbewegungen (Nägelkauen, Hautzupfen), überlebhafte Phantasie (Lügen), Idiosynkrasien, sexuelle Vergehen und v. a. im stande sein zu unterscheiden, welches der Grad des Willens und wie hoch der Grad der Notwendigkeit war, die sich hier fast immer eindrängt und die Möglichkeit der Selbstbeherrschung auf ein Minimum herabdrückt. Ohne diese aufmerksame Schätzung kann der beste Wille irren und zu strenge oder zu milde urteilen.

Die Schwierigkeit liegt hier hauptsächlich darin, daß die Grenzen zwischen den Fällen von ausgesprochenen Krankheiten, die in die Domäne des Arztes gehören (wie Schwachsinn, Idiotismus und Irrsinn, Nervenleiden, Erkrankungen der Sinnes- und Sprachwerkzeuge) einerseits und den auf Mangel an Erziehung zurückzuführenden Kinderfehlern andererseits fließende sind. Zwischen beiden

liegt das weite Gebiet der »psychopathischen Minderwertigkeiten«. Dieser äußerst dehnbare Begriff — von *Virchow* »Gummibegriff« genannt — schließt die große Gefahr in sich, daß man alles in ihn einreiht, was man nicht klar als zur ersten oder zweiten Gruppe gehörig bestimmen kann. Diese Unterscheidungsfähigkeit sollte ein Lehrer aber besitzen; denn welche unberechenbaren Folgen es haben muß, wenn ein offenbar unartiges Kind als »krank und nervös«, noch mehr aber, wenn ein wirklich krankes Kind als eigensinnig und ungezogen behandelt wird, das dürfte auf der Hand liegen.

Fügen wir nun noch hinzu, daß ein Erzieher jenes früher charakterisierte feine, fast möchte man sagen ästhetische Empfinden für die zarteren Regungen der Kindesseele haben sollte, das intuitiv das Richtige trifft, so bliebe als letztes, aber nicht unwichtiges Erfordernis unserer Aufgabe das Vorbild zu nennen.

Die Macht des guten Beispiels ist bekannt und von jeher als treffliches Erziehungsmittel gewürdigt worden; wir können in dieser Hinsicht *Försters* skeptischen Ausführungen gegen Schluß seiner Schrift nicht ganz zustimmen.[1]) Schon *Comenius* verlangte in der »Großen Unterrichtslehre«, daß der Lehrer »in Nachahmung der Sonne, die beständig Licht und Wärme gibt, die Jugend in der Bahn der Pflicht erhalte durch das beständige Beispiel, indem er von allem, wozu sie angeleitet werden sollen, sich selbst als das lebendige Vorbild zeigt«.[2]) Und wie im allgemeinen von einem Erzieher gefordert werden muß, daß er selbst ein sittlicher Charakter sei, wenn er solche bilden soll, so muß er auch sich selbst beherrschen können, wenn er andere dazu erziehen will — so schwer es oft auch fällt. Denn auch er ist ein Mensch, abhängig

[1]) A. a. O. S. 672

[2]) *Amos Comenius*, *Didactica magna*, übersetzt von *Lion* (Bibliothek pädag. Klassiker von *Fr. Mann*). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). S. 225.

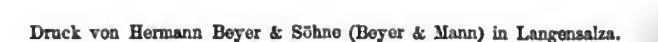
von den empirischen Verhältnissen, von seinem Temperament seiner körperlichen Disposition u. dergl. Aber er sollte nicht nur seine Stimmungen und Launen vor der Schultüre lassen und drinnen mit fröhlichem Sinn frohe Jugend schaffen, sondern auch in den unangenehmen Momenten seiner Arbeit ganz »seines Willens Herr und seines Gewissens Knecht« bleiben können, sich frei halten von den »stürmischen Affekten, die die Stirn verdunkeln«, wie *Herder* in der bekannten Rede von der Grazie in der Schule sagt.[1]) In dieser Rede warnt er besonders eindringlich vor Zorn und aufbrausender Heftigkeit in so vortrefflichen Worten, daß wir sie ganz hierhersetzen wollen: »O ein hingerissener Augenblick, was kann er für Unkraut aussäen, was für Samen ausrotten, was für Gebäude zertrümmern. Jener Lehrer vergißt sich und fährt auf, er schäumt, die Augen flammen; er wird niedrig und sinkt zum Pöbel; er vergißt, daß nicht der Mensch, sondern der Vater, der Lehrer, der Freund beleidigt ist, und daß dieser auch strafen soll: — die Grazie ist von ihm gewichen, er ist Furie! — O so ein Augenblick kann das Zutrauen, das Ansehen und die Liebe der Kinder auf eine lange Zeit unersetzlich niederreißen«. Ein altes Sprichwort sagt: Der Zornige hat alle Sinne bei sich bis auf fünf. Nur der Ruhige vermag gerecht und mit Weisheit zu strafen, ganz abgesehen davon, daß eine Strafe überhaupt nur dann Antrieb zur Reue und Umkehr und zu freiem sittlichen Handeln werden kann, wenn sie nicht als Ausfluß momentaner Heftigkeit, sondern als Akt erziehlicher Liebe empfunden wird.

Das verlangt von dem Erzieher nicht Aufgabe, sondern Hingabe seiner ganzen Persönlichkeit. Immer möge er bedenken, daß alle theoretischen Erörterungen, die wir über unser Problem gepflogen haben, wertlos sind, wenn sie nicht in einer starken Lehrerpersönlichkeit

[1]) *Herders* pädag. Schriften, herausgegeben von Dr. *H. Keferstein* (Bibliothek pädag. Klassiker von *Fr. Mann*). S. 20.

kulminieren und sich in ihr in Tat und Leben umsetzen.

Nicht acht' ich den für groß, den Leidenschaft
Zum Guten wie zum Bösen wirbelnd reißt,
Und zeigten Riesenkraft auch seine Taten;
Der Zufall ist sein Herr, er selbst ein Rohr,
Das hierhin dorthin jedem Winde schwankt.
Den nenn' ich groß, der seiner Leidenschaft
Ein besseres, auf Pflicht gebautes Wollen
In sich gefaßt mit Ernst entgegenstemmt;
Der aushält, streitet, überwindet, siegt. *(Collin.)*


Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung nnd Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Heft
30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Stande, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58 Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

Heft
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Renkauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des grofsen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Heft

190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Staude, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Staude, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewißheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Bauer, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35 Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeißig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lobsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Heft
227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrubi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koebler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption u. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einblick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rónberg Madsen, Grundvig und die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lobsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Staude, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E. Prof. Dr. phil. u. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A. T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Bauch, Dr. Bruno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R., Herbartianismus und Turnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählung im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf.

Heft

272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Hanstein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Wilhelm von Humboldts
pädagogische Ansichten
im Lichte
seiner ästhetischen Lebensauffassung.

Von

Dr. Felix Müssler.

Pädagogisches Magazin, Heft 340.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908



Meiner lieben Frau.

Inhalt.



Einleitung.

Wilhelm von Humboldt blickt zu uns herüber aus der für das deutsche Geistesleben so bedeutsamen klassischen Periode. In innigem Verkehr mit Schiller und Goethe nahm er den Geist des klassischen Zeitalters in sich auf und bewahrte ihn durch sein ganzes Leben in seinem Denken und Tun. Doch nicht von Jugend auf umwob ihn dieser Geist; bevor seine Seele in der Gedankenwelt Goethes und Schillers ihre Heimat fand, hatte sie in einseitigen Geistesströmungen, freilich vergeblich, Befriedigung gesucht.

Seine Jugend und seine Jünglingszeit verlebte W. v. Humboldt in Berlin und dessen nächster Umgebung und atmete hier bis in sein zwanzigstes Lebensjahr fast ausschließlich die Luft der Aufklärung. Campe und Kunth waren seine Jugenderzieher, Dohm und Klein hielten ihm, als er zum Jüngling herangewachsen war, Vorlesungen über Statistik und Naturrecht, nach seinem eigenen Geständnis verdankte er den größten Teil seiner damaligen Bildung dem Popularphilosophen Engel. — Mit seiner Übersiedlung nach Göttingen, wo er seit 1788 studierte, begann er, sich von der Aufklärung zu entfernen und sich ihrer heftigsten Gegnerin, der Glaubens- und Gefühlsphilosophie, zu nähern. Durch Georg Forster, den er im Hause des Philologen Heyne kennen gelernt hatte, wurde er bei Fr. H. Jacobi, dem hauptsächlichsten Vertreter dieser philosophischen Richtung, eingeführt. Humboldt war von der Liebenswürdigkeit seines Wirtes

entzückt, er empfand eine tiefe Verehrung für ihn als Menschen und schätzte deshalb seine Freundschaft sehr hoch;[1]) aber sein Jünger konnte er nun und nimmer werden. Sein Gemüt zwar spendete der Philosophie Jacobis, die das Recht des von der Aufklärung mißachteten Gefühls vertrat, seinen Beifall; sein in der Schule der Aufklärung geschärfter Verstand jedoch wehrte sich, wie die sehr vorsichtig geschriebene Rezension des »Woldemar« beweist, gegen Jacobis Gefühlsüberschwang und Denkbequemlichkeit. W. v. Humboldt erkannte in der Aufklärung sowohl wie in der Gefühlsphilosophie einseitige Geistesrichtungen, von denen keine seinem Wesen vollständig entsprach; er stellte sich deshalb zwischen beide und suchte Kopf und Herz miteinander zu versöhnen.

In diese Zeit fällt seine erste Bekanntschaft mit Schiller. Caroline von Dacheröden, damals noch seine Braut, war eine Freundin der beiden Schwestern von Lengefeld, und im Bunde mit diesen knüpfte sie die ersten Fäden der später so innigen Freundschaft zwischen Schiller und Humboldt. In Schiller und noch mehr in Goethe hatten die widerstreitenden Tendenzen des Jahrhunderts ihren Ausgleich gefunden. Gedankentiefe und sinnliche Kraft, Gefühl und Phantasie verbanden sich in ihnen harmonisch zu einem allseitigen Geistesleben. Innig schloß sich deshalb Humboldt an Schiller an, siedelte sogar im Jahre 1794 nach Jena über, trat hier auch in Verbindung mit Goethe und lebte sich im intimen Verkehr mit beiden in ihre Anschauungsweise ein. Dieser enge persönliche Verkehr fand freilich bald ein Ende, doch in ihren Briefen lebte ihre Freundschaft weiter. Immer wieder klingt daraus die Sehnsucht der drei Freunde nach den gemeinsam verlebten Tagen her-

---

[1]) 20. Juni 1790 an Jacobi. S. Briefe von Wilhelm von Humboldt an Friedrich Heinrich Jacobi. Herausgegeben und erläutert von *Albert Leitzmann*. Halle 1892.

vor, und noch in späten Jahren blickt Humboldt voll Wehmut auf jene Epoche seines Lebens zurück und betrachtet sie, »gleichsam als einen Mittelpunkt, auf den sich das noch früher Vorbereitete gesammelt hatte und von dem auf das übrige Leben hin die Bestrebungen übergingen, die nun nicht mehr von ihrer Richtung abweichen« konnten.[1])

Anmerkung. Aus der Literatur über Wilhelm von Humboldt ist besonders hervorzuheben: Wilhelm von Humboldt. Lebensbild und Charakteristik von R. Haym. Berlin 1856.

---

[1]) 1. Juli 1821 an Goethe. S. *Bratranek*, Goethes Briefwechsel mit den Gebrüdern von Humboldt. Leipzig 1876.

I. Philosophische Anschauungen.

a) Erkenntnistheorie.

In seinen philosophischen Erwägungen geht Humboldt wie auch Schiller von der Philosophie Kants aus. Schon als Göttinger Student hatte er die Kritik der reinen Vernunft gelesen, aber unbefriedigt wieder beiseite gelegt. Kant verwandelt die objektive Welt in ein subjektives Phänomen des Geistes, und selbst das Seelenleben entgeht diesem Schicksal nicht. »Nicht genug, daß man nach seinem System nicht aus sich heraus auf die Dinge geht, man geht auch nicht in sich hinein; denn auch von sich selbst hat man ja immer nur Erscheinungen.« (7. Februar 1789 an Jacobi.) Die Zugänge zu dem Reiche des Seins verschloß Kant für immer. Deshalb war Humboldt nach Pempelfort zu Jacobi gepilgert, der ein Jenseits nicht bloß postulierte, sondern schaute. Bald aber fand er sich wieder zu Kant zurück; es schien ihm unmöglich, daß außersinnliche Dinge sich uns unmittelbar offenbaren könnten, und bereits am 12. März 1789 berichtet er an Jacobi, daß er wieder viel im Kant studiert habe und daß ihm der theoretische Teil der Kantischen Philosophie immer mehr behage.

Die Welt, in der er lebte, galt ihm nun nicht mehr als eine Welt des Seins, deren Objekte sich nur in seiner Seele spiegelten, sondern als eine Welt von Erscheinungen, die seine Seele mittels der sinnlichen Anschauungsformen und der Verstandeskategorien aus dem sinnlichen Stoff

fortwährend neu aufbaute. Dieser Theorie blieb er nun sein Leben lang treu und bildete sie nur später in einer für den Sprachforscher Humboldt charakteristischen Weise weiter. In dem Werk »Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues« schreibt er: »Subjektive Tätigkeit bildet im Denken ein Objekt. Denn keine Gattung der Vorstellungen kann als ein bloß empfangendes Beschauen eines schon vorhandenen Gegenstandes betrachtet werden. Die Tätigkeit der Sinne muß sich mit der inneren Handlung des Geistes synthetisch verbinden, und aus dieser Verbindung reißt sich die Vorstellung los, wird der subjektiven Kraft gegenüber zum Objekt und kehrt, als solches aufs neue wahrgenommen, in jene zurück. Hierzu aber ist die Sprache unentbehrlich. Denn indem in ihr das geistige Streben sich Bahn durch die Lippen bricht, kehrt das Erzeugnis desselben zum eignen Ohr zurück. Die Vorstellung wird also in wirkliche Objektivität hinüberversetzt, ohne darum der Subjektivität entzogen zu werden.«[1])

Die Welt des Seins ist nach Kant der menschlichen Erkenntnis vollständig verschlossen. Weder die schärfste Beobachtung der Außenwelt und des eignen Seelenlebens, noch das tiefste Nachdenken über beide öffnen dem Menschen die Pforten der Unendlichkeit, immer bleibt er in Erscheinungen befangen. Diese Lehre hatte bereits den jungen Humboldt von Kant weg und zu Jacobi hingetrieben, und obgleich er sich nach kurzer Zeit Kant wieder zuwandte, gestattete er sich doch in diesem wichtigen Punkte eine abweichende Meinung. Das Ding an sich ist ihm nicht schlechtweg unerkennbar, sondern bloß nicht völlig erkennbar, und in all seinem Forschen sucht er sich dem wahren Sein zu nähern. (November 1808 an Jacobi.)

---

[1]) Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. S. Die sprachphilosophischen Werke Wilhelm von Humboldts. Herausgegeben und erklärt von Dr. *H. Steinthal*. Berlin 1884.



Ähnlich wie Spinoza legt er der Erklärung der Welt ein allgemeines Prinzip zu Grunde, faßt es aber im Gegensatz zu der mehr ruhenden Substanz Spinozas durchaus dynamisch. Er vergleicht es mit den Grundkräften der Natur, nennt es Urkraft, Trieb oder Sehnsucht und erinnert damit an Herder, Goethe und Schopenhauer. Dieser letzten ursprünglichen Kraft entquellen alle einzelnen, bedingten Erscheinungen, und obwohl sie sich, gemäß den verschiedenen Gattungen der Erscheinungen, verschieden individualisieren muß, ist sie doch immer und überall dieselbe. Auch zerteilt sie sich nicht etwa, so daß sich in jedem Geschöpf und in in jedem Moment nur eine vereinzelte Seite ihres Wesens darstellte, die »Kraft, welche in der Pflanze pulsiert, ist nicht bloß ein Teil, sondern die ganze Kraft der Natur,« und »jeder gegenwärtige Augenblick faßt alle vergangenen und zukünftigen in sich«. Auch die Menschen sind Geschöpfe dieses allgemeinen Triebes, und in jedem Menschen wirkt dieser Trieb ganz. »Die individuelle Kraft des einen ist somit dieselbe mit der aller anderen und der Natur überhaupt.«[1])

Hiermit sind wir bei einem Grundgedanken Humboldts angekommen, den er sein Leben lang festgehalten hat. Er begegnet uns schon in der Abhandlung »Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur«, kehrt wieder in der »Geschichte des Verfalls und Untergangs der griechischen Freistaaten« und klingt noch aus der Einleitung zu dem Briefwechsel mit Schiller heraus. Eine besondere Wichtigkeit erhält dieser Gedanke aber dadurch, daß Humboldt auf ihn die Möglichkeit der Erkenntnis zurückführt. Am deutlichsten spricht er sich darüber in seiner Schrift »Über die Auf-

---

[1]) Vergl. Latium u. Hellas oder Betrachtungen über das klassische Altertum und Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten. W. v. Humboldts Gesammelte Schriften, herausgegeben von der Kgl. Preußischen Akademie der Wissenschaften. Bd. III. S. 139. 191. 205. 206.

gabe des Geschichtsschreibers« aus. Dort heißt es: »Jedes Begreifen einer Sache setzt, als Bedingung seiner Möglichkeit, in dem Begreifenden ein Analogon des nachher wirklich Begriffenen voraus, eine vorhergängige, ursprüngliche Übereinstimmung zwischen Subjekt und Objekt. Das Begreifen ist keineswegs ein bloßes Entwickeln vom ersteren, aber auch kein bloßes Entnehmen vom letzteren, sondern beides zugleich. — — Wo zwei Wesen durch gänzliche Kluft getrennt sind, führt keine Brücke der Verständigung von einem zum andern.«[1])

Mit der Voraussetzung, daß die Form des Geistes mit der Wirklichkeit in Harmonie stehe, nähert sich Humboldt bis auf eine geringe Entfernung Hegel, der die Einheit von Denken und Sein postuliert. Aber in der Ausführung ihrer Grundsätze gehen beide weit auseinander. Hegel verfährt durchaus abstrakt, bildet ein allgemeines Begriffsnetz und ordnet ihm die einzelnen Erscheinungen, nicht immer ohne Zwang, ein. Humboldt dagegen spricht sich mit Entschiedenheit gegen eine Methode aus, die den Begebenheiten Ideen leiht, die ihnen selbst fremd sind. Er verbindet in seiner Methode immer abstraktes Denken mit empirischer Forschung und läßt die Ahnung des Absoluten aus der Fülle der Begebenheiten aufsteigen; denn obwohl das Absolute nicht unmittelbar geschaut werden kann, so blickt es doch aus seinen Schöpfungen, den Gestalten der Wirklichkeit und den Erzeugnissen des Geistes, hervor.[2]) Die Gegenstände der Wirklichkeit sind also für Humboldt nicht einfach Erscheinungen, sondern Symbole.

Den Inhalt dieser Symbole nennt Humboldt Ideen und versteht darunter »das Höchste, das Unendliche, Ursprüngliche; allein nicht allgemein, sondern auf diejenige bestimmte Weise [aufgefaßt], zu der ein im glücklichen Moment aufgefaßter Gegenstand der Wirklichkeit führt«.

---

[1]) Gesammelte Schriften IV, 47, — auch III, 139. — IV, 27.

[2]) Gesammelte Schriften IV, 56.

(An Jacobi November 1808.) Sie sind »ein Abglanz des verborgenen und unergründlichen Vermögens der Natur,« aber sind dieses Vermögen nicht selbst, sie stehen vielmehr in der Mitte zwischen dem Unendlichen und der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen; sie sind die Formen, in denen der Mensch die Urkraft denkt. Deshalb redet Humboldt zwar von einer einzigen Urkraft, aber von einer Vielheit von Ideen. Dem Menschen ist es eben nicht möglich, die allumfassende Urkraft auf einmal zu denken, er nähert sich ihr immer nur von ihren mannigfaltigen Erscheinungen aus und erfaßt sie deshalb immer von einer anderen Seite. »Was sind also im Sinne Humboldts Ideen?« fragt Steinthal und antwortet darauf: »Der Strahl des Unendlichen, der absoluten Urkraft, der sich in ihrer Schöpfung, dem All der Erscheinungen, wie in einem Spektrum zerstreut; und wie alle Erscheinungen, nach Kant und Humboldt, nur Produkte unseres endlichen Bewußtseins sind, so sind die Ideen unsere zersplitternde Auffassung des Einen Unendlichen.«[1])

Es versteht sich von selbst, daß Wilhelm von Humboldt nicht in jedem Augenblick seines Lebens die Objekte der Wirklichkeit sub specie aeternitatis betrachtete. Dann regte die Wirklichkeit überhaupt keine Ideen in ihm an, und die Gegenstände seiner Umgebung waren für ihn bloße Erscheinungen. Nur wenn er sich als Philosoph in die Gegenstände der Wirklichkeit vertiefte, wurden sie ihm zu Symbolen. Das Symbol ist also nicht etwas von der Erscheinung durchaus Verschiedenes, es ist nur eine durch eine Idee beseelte Erscheinung. Dadurch aber, daß die Gegenstände der Wirklichkeit beseelt erscheinen, stehen sie in nächster Verwandtschaft zu den Kunstwerken. Der Künstler bildet nicht äußerlich und mechanisch die Formen eines Körpers nach, er erfaßt ihn vielmehr von seiner inneren Kraft aus, vertraut die Idee dieser Kraft der Tiefe seines Werkes an

[1]) *Steinthal* S. 121.

und läßt aus ihr gleichsam alle einzelnen Formen des Körpers hervorquellen. Umgekehrt sieht nun der Betrachter an diesem Werke nicht bloß äußere Formen, sondern der innere Zusammenhang, in dem alle einzelnen Teile des Werkes stehen, stimmt seine Seele so, daß in ihm die Idee des organischen Körpers aufsteigt, dessen einzelne Formen einer ihm innewohnenden Kraft zu entströmen scheinen.[1]) In ähnlicher Weise betrachtete Wilhelm von Humboldt die Wirklichkeit. Er verteilte seine Aufmerksamkeit auf alle Punkte seines Objekts, suchte den Zusammenhang zwischen seinen verschiedenen Teilen auf, und dabei fühlte er den Hauch der Idee, den belebenden Odem des Objekts.

Damit wird das künstlerische Genießen zum Muster des wissenschaftlichen Betrachtens. Beide gehen von der sinnlichen Wahrnehmung aus und zu Ideen über. Die Idee reicht zwar über die Wirklichkeit hinaus und kann deshalb mit den Sinnen allein nicht aufgefaßt werden; andrerseits ist sie aber untrennbar mit ihrem Bild oder ihrem Gegenstand verbunden und führt deshalb nicht von der lebendigen Anschauung zu abstraktem Denken hin. So begnügt sich also diese Betrachtungsweise weder mit der Tätigkeit der Sinne noch mit dem Denken allein, fordert vielmehr Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit zugleich, und so »erschöpft nur eine aus der regsten und harmonischsten Anstrengung der Kräfte hervorgehende Anschauung alles sich im Angeschauten Darstellende.«[2])

Diese ästhetische Betrachtungsweise wendet Humboldt auf das Weltall, auf die Menschen und die menschlichen Erzeugnisse an, und immer knüpft er den einzelnen Gegenstand, das einzelne Wesen und die einzelne Begebenheit an die eine allumfassende Kraft an. Seine einzelnen Abhandlungen erscheinen deshalb, obwohl er

---

[1]) Latium und Hellas. Gesammelte Schriften III, 144 f.

[2]) Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal* S. 456.

nie ein System aufgestellt hat, als Bruchstücke eines einheitlichen Ganzen.

b) Welt- und Lebensauffassung.

α) Welt und Mensch.

Weltall. Die beiden Brüder von Humboldt haben die Erde gewissermaßen unter sich geteilt: während Alexander sein Leben der Erforschung der Natur widmet, vertieft sich Wilhelm in die Geheimnisse des menschlichen Seelenlebens. Freilich schließt Wilhelm die Natur nicht völlig aus dem Kreise seiner Betrachtungen aus, er macht sie bloß nicht zu einem eignen Forschungsgebiet, d. h. er erklärt sie nicht aus ihrem eigenen Inneren heraus, sondern spinnt Gedanken, die sich ihm bei der Betrachtung des Menschen ergeben haben, hinüber in das Gebiet der Natur, erweitert gleichsam das Bild des Menschen zum Bilde des Alls, dem dann natürlich der Mensch harmonisch eingegliedert ist.

Die wichtigste naturphilosophische Schrift Wilhelm von Humboldts ist sein Aufsatz »Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur«. Wie schon der Titel andeutet, geht er darin vom Unterschied zwischen Mann und Weib aus. Das Wesen des Weibes sieht Humboldt in »Empfänglichkeit, verbunden mit vorwiegender Materialität,« das des Mannes in Selbsttätigkeit. Doch ist das Wesen des Weibes nicht bloße Empfänglichkeit, das des Mannes nicht bloße Selbsttätigkeit, vielmehr lassen sich in jedem Geschlecht beide Seiten nachweisen, nur tritt in jedem eine Seite besonders stark hervor. Was aber im Mann besonders stark betont ist, tritt im Weib zurück, und was im Weib überwiegt, ist gerade das, was dem Mann in diesem Grade mangelt. So beziehen sich die beiden Geschlechter wie »Hälften eines unsichtbaren Ganzen« aufeinander, und in gegenseitiger Liebe streben sie zueinander hin, um dieses Ganze in ihrer innigsten Ver-

mählung zu verwirklichen. Der Geschlechtsbegriff bezeichnet danach nichts anderes als »eine so eigentümliche Ungleichartigkeit verschiedener Kräfte, daß sie nur verbunden ein Ganzes ausmachen, und ein gegenseitiges Bedürfnis, dieses Ganze durch Wechselwirkung in der Tat herzustellen.«[1]) Zu erklären ist dieses Verhältnis der Geschlechter zueinander daraus, daß beide derselben unendlichen Kraft entstammen, die sich in einem endlichen Geschöpf nicht völlig auszuleben vermag und deshalb die Richtungen, die in einem endlichen Wesen nicht zugleich möglich sind, auf verschiedene Wesen verteilt. Hervorgegangen aus einer Einheit, suchen sie nun auch in der Endlichkeit diese Einheit wiederherzustellen. Dieses Streben kann nie völlig gelingen, aber die Natur schenkt ihren Geschöpfen wenigstens Augenblicke, wo sie in der innigsten Wechselwirkung dieser ursprünglichen Einheit inne werden.

Nachdem Wilhelm von Humboldt diesen Begriff des Geschlechtsunterschiedes auf das intellektuelle, ästhetische und ethische Gebiet übertragen hat, wendet er ihn schließlich auch auf die Betrachtung des Universums an. Auch im All walten teils mehr empfangende, teils mehr selbsttätige Kräfte. Sie sind nicht das Absolute selbst, sie sind nur die Erscheinungsformen der einen unendlichen Kraft, oder im Bild, sie sind nur die Kinder der allwaltenden Mutter Natur, die ihre »Söhne mit Kraft, Feuer und Lebhaftigkeit, ihre Töchter mit Haltung, Wärme und Innigkeit ausrüstet«. Obgleich diese Kräfte aus einer einheitlichen Urkraft hervorgegangen sind, stehen sie doch untereinander in Widerstreit; denn jene Urkraft liegt außerhalb der Erscheinungswelt und vereinigt in sich Tendenzen, die in unserer endlichen Welt an demselben Ort im selben Augenblick nicht zugleich bestehen können. Wohl streben alle Naturkräfte nach einem Zustande des vollkommensten Gleichgewichts, worin sich

[1]) Gesammelte Schriften I, 112.



das ursprüngliche Ganze auch in der raumzeitlich geordneten Welt darstellt; doch dieses Gleichgewicht wird nirgends erreicht, an seine Stelle tritt eine Abwechslung oder Wechselwirkung der Kräfte, die nicht vereint wirken können. Auf der Wechselwirkung der empfangenden und zeugenden Kräfte aber beruht das Geheimnis der Organisation, die Durchdringung von Stoff und Form, und da die Natur nach Humboldt durchgängiger Organismus ist, so ist ihr ganzes Gebäude auf die Wechselwirkung dieser widerstreitenden Kräfte gegründet.[1])

Mit diesen Anschauungen stellt sich Humboldt in die Mitte zwischen die Stürmer und Dränger und die Gefühlsphilosophen einerseits und die Romantiker anderseits. Schon Hamann, Herder, Goethe, Jacobi u. a. sahen in der Natur nicht bloß rohe Materie oder einen seelenlosen Mechanismus, sondern faßten sie als ein ungeheures, lebendiges All von Kräften auf. Schelling verband mit dieser Anschauung die Ergebnisse der Naturforschung seiner Zeit und schuf so ein neues System der Naturphilosophie. Durch Kants Ableitung der Materie aus Repulsion und Attraktion und durch die Errungenschaften der Naturforschung vor allem auf dem Gebiet des Galvanismus wurde er auf die Bedeutung des Gegensatzes aufmerksam, und bald erblickte er in der Polarität der Kräfte das Zentralphänomen der physischen Welt. Ebenso sah Schleiermacher in allem Einzeldasein antagonistisch wirkende Kräfte miteinander verbunden. Mit seiner Lehre von den in der Welt wirkenden männlichen und weiblichen Kräften bereitet Humboldt sichtlich die romantische Naturphilosophie vor.

Auch in einem andern Punkte bilden die naturphilosophischen Anschauungen Wilhelm v. Humboldts eine Vorstufe zur Naturphilosophie Schellings. Humboldt erklärt in seiner Schrift »Über den Geschlechtsunterschied«, daß die physische und die moralische Welt ein Ganzes

[1]) Gesammelte Schriften I, 319. 322.

ausmachten, und daß beide einerlei Gesetzen gehorchten. Wo es also zu schwer sei, die moralische Natur zu erkennen, da solle man sich zunächst an die physische halten, habe man diese erkannt, so sei es nicht schwer, auch die moralische zu ergründen. Viel energischer werden Natur und Geisteswelt von Schelling zu einer Einheit zusammengefaßt. Nach ihm ist die Reihe der realen Potenzen identisch mit der Reihe der idealeu Potenzen. Freilich verleitet ihn der Grundsatz der Identität alles Subjektiven und Objektiven dazu, unbekümmert um die Erfahrung ein phantastisches Gedankengebäude zu errichten, während Humboldt, vorsichtiger und zurückhaltender, die Idee der Einheit von Körper und Geist nur als Leitfaden bei seinen Untersuchungen braucht.

Einzelmensch. Der Mensch gehört nach seinem körperlichen Dasein ganz in die Reihe der Naturwesen. Wie in jedem Organismus, so wirken auch im menschlichen Körper physische Kraft und Stoff zusammen. Die Kraft sitzt gleichsam im Mittelpunkt des Körpers; von hier aus durchdringt sie den Stoff nach allen Richtungen hin, formt alle einzelnen Teile, setzt sie in einen notwendigen und zweckmäßigen Zusammenhang und strahlt schließlich aus ihrem Werke lebendig hervor. Außerdem aber lebt und webt im Menschen noch eine lebendige Seele, und auch diese blickt durch die Körperhülle hindurch. Die Seele übt zu diesem Zweck nicht etwa einen Druck auf den Organisationstrieb aus, dergestalt daß dieser bei Formung des Körpers auf die Ansprüche der Seele Rücksicht zu nehmen hätte; der Organisationstrieb formt den Körper vielmehr völlig nach seinen eignen Gesetzen, genügt aber damit zugleich den Ansprüchen der Seele. Denn im Grunde sind Organisationstrieb und seelisches Leben nur zwei verschiedene Erscheinungsformen des unendlichen Lebenstriebes. Der Mensch ist also sowohl nach seinem körperlichen wie nach seinem geistigen Dasein bedingt durch die eine Urkraft, welche

die äußere Gestalt und die innere Seelenverfassung konform schafft.[1])

Da die Seele sich in der Gestalt und namentlich in den Gesichtszügen spiegelt, empfiehlt sich deren Betrachtung als Hilfsmittel psychologischer Forschung. Diese Kunst, aus der Gesichtsbildung den inneren Charakter zu erkennen, stand zu Humboldts Zeit in hohem Ansehn. Lavater hatte versucht, sie zu einer wirklichen Wissenschaft zu erheben und hatte viele Anhänger gewonnen. Wilhelm von Humboldt war nun zwar für Lavater nicht sehr eingenommen, seiner Physiognomik indes war er nicht abhold. Dem Irrtum freilich, daß die Physiognomik die beste und fast einzige Quelle für die Erkenntnis des Seelenlebens sei, verfiel er nicht; ja er glaubte, daß sich hinter dieser übertriebenen Hochschätzung derselben eine Bequemlichkeit verstecke, die sich die zeitraubenden Untersuchungen der übrigen Seelenäußerungen ersparen wolle.[2]) Er selbst schöpft bei seinen psychologischen Betrachtungen aus allen ihm zugänglichen Quellen, nimmt das Bild einer Person rein und tief in sich auf und untersucht außerdem ihre Aussprüche, Bestrebungen, Gewohnheiten und Handlungen. Umgekehrt sucht er aber selbst in dem Fall, wo ihm in den geistigen Erzeugnissen eines Menschen oder in Urteilen über ihn schon ein genügendes Material gegeben ist, doch noch ein Bild desselben zu gewinnen; denn das eigentliche seelische Leben liegt so tief, daß wir es nie vollständig ergründen werden. »Um aber in dem Wenigen, was wir von ihm erspähen, nicht allzugroße Fehler zu begehen, ist es notwendig, die Blicke nach den verschiedensten Seiten zu richten« und die auf der einen Seite gewonnenen Resultate durch die auf den übrigen Seiten erworbenen Ansichten zu berichtigen oder genauer zu bestimmen.[3])

---

[1]) Vergl. *Steinthal* S. 115. — Ges. Schr. III, 207 f. u. 355.

[2]) *Musée des petits Augustins*. Gesammelte Schriften II, 347.

[3]) Das achtzehnte Jahrhundert. Gesammelte Schriften II, 77 ff.

Einige Beispiele mögen das erläutern. Während seines Aufenthaltes in Paris besuchte Wilhelm von Humboldt öfter das Musée des petits Augustins, worin Statuen französischer Könige und ihrer Gemahlinnen aufgestellt waren. Er betrachtete dort die Statuen einer bestimmten Periode in physiognomischer Hinsicht, um daraus ein Bild des geistigen Zustands jener Zeit zu gewinnen. Daneben aber las er die Werke gleichzeitiger Schriftsteller, verglich den daraus gewonnenen Eindruck vom Zustand dieser Zeit mit jenem Bild und fand es in seinen Hauptzügen bestätigt. Auch bei den einzelnen Statuen verglich er immer das Ergebnis seiner physiognomischen Betrachtungen mit den Berichten der Geschichtsschreiber über die dargestellten Personen. Unter anderen stieß er auch auf die Statue der Valentine von Mailand, der Gemahlin Ludwigs von Orléans, die auf ihn den Eindruck natürlicher Sanftmut und Milde, verbunden mit stiller und anspruchsloser Frömmigkeit machte. Die Geschichtsschreiber jedoch berichten nicht sehr günstig über sie, nennen z. B. als Hauptzüge ihres Charakters Stolz und Ehrgeiz. Humboldt wägt nun beide Resultate gegeneinander ab; er kann sich aber nicht entschließen, die »klaren Züge der Natur für bedeutungslos zu halten und erklärt schließlich Valentine für ein Ideal schöner Menschheit in den Fesseln eines abergläubischen und ungebildeten Zeitalters.«[1])

In einem Briefe an Charlotte Diede hatte Humboldt die Bitte ausgesprochen, sie möchte ihm »in größter Ausführlichkeit« aus ihrem Leben berichten, was sich in ihrer Erinnerung erhalten habe; er habe den Wunsch, die Entwicklung ihres inneren Lebens im Zusammenhang zu übersehen und genau kennen zu lernen. Charlotte Diede erfüllte ihm zu seiner großen Freude diesen Wunsch. Sie muß im ersten Bericht viel von ihrer Mutter erzählt haben, nur hatte sie versäumt, deren äußere Erscheinung

---

[1]) *Musée des petits Augustins.* Gesammelte Schriften II, 362 ff.

zu schildern. Das tadelt Humboldt, und er bittet sie, ihm bei allen Personen, die oft in ihrer Erzählung auftreten würden, genau zu berichten, was sie sich von den Gesichtszügen und dem Körperbau derselben gemerkt habe. Vielleicht entsprang dieser Wunsch nicht nur seinem physiognomischen Interesse, sicher aber ist er dadurch mit veranlaßt worden.[1])

Die Physiognomik hat indes nicht bloß die Aufgabe, die aus anderen Quellen geschöpften psychologischen Kenntnisse zu bestätigen, sie hat auch noch einen Eigenwert. »In den Handlungen und noch mehr in den Gedanken und Empfindungen der Menschen sind Abstufungen, Schattierungen und Feinheiten, für welche die Sprache kaum noch Zeichen besitzt. Diese Feinheiten füllt der Anblick der Gestalt und der Mienen aus.« Das physiognomische Bild tönt also die allgemeinen Züge, die man aus einem Bericht über eine Person gewonnen hat, zarter ab und leistet dadurch dem Psychologen, der in der Seele »noch die Feinheiten der Feinheiten« aufsucht, wichtige Dienste.[2])

Der Forscher hat aber sein Geschäft noch nicht beendet, wenn er nur die einzelnen Züge möglichst sorgfältig und zart erfaßt hat; er muß schließlich diese einzelnen Züge in einem Gesamtbild vereinen. Auch hierbei ist er wieder auf die Hilfe der Physiognomik angewiesen; denn im Körper prägt sich nicht nur dieser oder jener vereinzelte seelische Zug aus, sondern auch die Seele als Ganzes. Dadurch ist es dem Psychologen zunächst schon möglich, sich von vornherein zu orientieren. Die allgemeine Vorstellung, die er dabei von der geistigen Verfassung eines Menschen gewinnt, ist freilich noch sehr dunkel und verschwommen. Er muß sie deshalb analysieren, ihre einzelnen Züge auch in den übrigen

---

[1]) Wilhelm v. Humboldts Briefe an eine Freundin. Reclam-Ausgabe. S. 56 u. 60.

[2]) *Musée*, Ges. Schriften II, 346 u. 348.

Äußerungen des Seelenlebens verfolgen, sie miteinander vergleichen, die leitenden, charakteristischen herausheben und die übrigen ihnen unterordnen. Schließlich aber muß er die einzelnen Züge wieder in einem Ganzen sammeln. Zu diesem Zwecke versetzt er sich mit seiner Phantasie in das Innere des betreffenden Individuums, erfaßt mit lebendigem Sinne die Umstände, die es beeinflußt haben, und läßt alle seine Handlungen in diesem Mittelpunkte entspringen. Wesentlich erleichtert aber wird dem Psychologen diese Arbeit, wenn die Person, deren Individualität er in sich aufnehmen möchte, vor seinen Sinnen oder wenigstens vor seiner Phantasie steht. Alle einzelnen Vorstellungen und Begriffe, die er sich im Laufe der Zeit von ihrem Seelenleben gebildet hat und noch bildet, versenkt er dann in ihr Inneres. Dadurch gewinnen diese Vorstellungen mehr Festigkeit und Zusammenhang und treten zu der äußeren Gestalt in innige Beziehung, und schließlich nähert er sich dieser wie einem Kunstwerk, in das er sich einzufühlen sucht.[1])

In der Seele selbst unterscheidet Wilhelm von Humboldt eine große Zahl von Kräften, er spricht von Gefühl, Einbildungskraft, Gedächtnis, Verstand, Vernunft, Willenskraft u. a.; er teilt sie gelegentlich in niedre und höhere ein und zählt jenen das Gedächtnis und den Verstand, diesen die Phantasie und die Vernunft zu; ja er sondert sogar von den Kräften und ihrem gegenseitigen Verhältnis noch ihre Bewegung oder ihren Rhythmus ab. Keineswegs aber denkt sich Humboldt die Seele nur als ein Bündel verschiedenartiger Kräfte, und namentlich liegt seiner Unterscheidung zwischen der Qualität und dem Rythmus des Seeleninhaltes nicht ein wirklicher Unterschied in der Seele selbst zugrunde. Schon im Jahre 1789 tadelt er an Abels Psychologie, daß sie Seele und Leib, Verstand, Herz und Willen sondere, während

[1]) Das 18. Jahrhundert. Ges. Schr. II, 50. — 77 ff. — 110—112.

dies alles doch in Wirklichkeit eins sei. (28. November 1789 an Jacobi.) Und vollends seine Unterscheidung zwischen den qualitativen Kräften und ihrer Bewegung entsprang nur einem praktischen Bedürfnis, er fand es für seine Betrachtung bequem, beides zu sondern. »Der Charakter des Menschen besteht in dem Verhältnis und der Bewegung der Kräfte, beide zugleich und als eins gedacht.«[1]) Aus den Ausführungen Humboldts über die Bewegung der Seelenkräfte geht aber klar hervor, daß er sich die Seele durchaus in Tätigkeit begriffen denkt. »Man kann sich im Geiste nichts als ruhend und gelegentlich zur Tätigkeit übergehend denken, nichts als getrennt und abgesondert aufeinander wirkend. Was im Geiste ist, ist nur Tätigkeit, was er in sich faßt, ist eins.«[2])

Man wird hierbei lebhaft an Herders Kampf gegen die Wolffsche Psychologie erinnert. »Man hat sich die Vernunft des Menschen als eine neue, ganz abgetrennte Kraft in die Seele hineingedacht. — Das ist freilich, es mögen es so große Philosophen sagen, als da wollen, philosophischer Unsinn. Alle einzelnen Kräfte unserer und der Tierseelen sind nichts als metaphysische Abstraktionen, Wirkungen. — Sie stehen in Kapiteln, nicht weil sie so kapitelweise in der Natur wirken, sondern weil ein Lehrling sie sich vielleicht so am besten entwickelt. — Überall aber wirkt die ganze, ungeteilte Seele.« (Herder: »Über den Ursprung der Sprache.«)

Ebenso wendet sich Hamann gegen Kants Unterscheidung von Sinnlichkeit und Vernunft, und noch Herbart kritisiert scharf die alte Vermögenspsychologie.

Überschaut der empirische Psycholog sein Arbeitsfeld, so bietet sich ihm eine große Mannigfaltigkeit dar. Wie man nirgends zwei Menschen antrifft, die sich in ihrer äußeren Gestalt völlig gleichen, so findet man auch

[1]) Das 18. Jahrhundert. Gesammelte Schriften II, 61 ff.

[2]) Briefwechsel zwischen Schiller und Wilhelm v. Humboldt. Einleitung. S. 63.

nirgends zwei Personen, deren Geistesform durchaus dieselbe wäre. Diese Verschiedenheit beruht nicht darauf, daß der eine mit mehr, der andere mit weniger, der eine mit diesen, der andere mit jenen Kräften ausgestattet wäre, vielmehr hat die Natur alle ihre Kinder mit denselben Kräften ausgesteuert, das Verhältnis derselben aber mannigfaltig variiert, indem sie immer eine Kraft besonders betont und die übrigen ihr in verschiedener Weise untergeordnet hat. Schematisch könnte man demnach Individualitäten konstruieren, indem man das Ideal der Menschheit in seine verschiedenen Richtungen zerlegte, immer eine davon hervortreten ließe und die übrigen um sie gruppierte. Freilich würde eine so künstlich zusammengesetzte Individualität einer wirklichen Individualität gegenüber nicht bloß dürftig und unbestimmt, sondern vor allem mechanisch und starr erscheinen. Unsere Seele aber ist eine lebendige Einheit, und es ist undenkbar, daß in ihr eine Richtung vorwalten könnte, ohne die übrigen zu beeinflussen. »Eine Individualität entsteht durch nichts anderes als durch die Neigung aller unsrer Anlagen und Fähigkeiten nach einem Punkt.« [1])

Soweit sich die Individualitäten rein erhalten haben, sind sie alle gleichberechtigt. Oft aber ist das ursprüngliche Verhältnis der Kräfte zerstört und dadurch die Individualität entstellt; denn alle Fehler lassen sich nach Humboldt auf ein Mißverhältnis der verschiedenen seelischen Energien zurückführen. Diese Fehler, die sich als intellektuelle Stumpfheit, moralische Schwäche oder Mangel an Geschmack äußern, sind nicht Ausfluß der echten Eigentümlichkeit, sondern sie sind zufällig. Entweder sind sie von außen gewirkt, z. B. durch den Beruf, oder sie sind hervorgerufen durch innere Ursachen, wie Herrschaft gewisser Neigungen oder »den Hang,

[1]) Vergl. Plan einer vergleichenden Anthropologie. Gesammelte Schriften I, 389. Das 18. Jahrhundert. Gesammelte Schriften II, 58 f. u. 34 ff.

eine einmal geübte Eigentümlichkeit bis zum gänzlichen Mißverhältnis zu übertreiben«. »Nicht leicht wird es einen wichtigen Charakterzug geben, welcher nicht, wenn man ihn entweder übertreibt oder ihm eine einseitige Herrschaft erlaubt, in einen Fehler oder wenigstens in eine Schwäche ausarten sollte.«[1])

Aber selbst wenn sich die Individualitäten so erhalten haben, wie sie aus der Hand der Natur hervorgegangen sind, so sind sie doch nicht untereinander gleichwertig; denn es ist ein großer Unterschied, ob z. B. die Bewegung der Seelenkräfte schleppend oder lebhaft, ungleich oder gleichmäßig ist, ob unter den Kräften eine mehr sinnliche oder mehr geistige die Vorherrschaft führt und ob sie die übrigen Kräfte in knechtischem Gehorsam erhält oder ihnen einen gewissen Einfluß auf ihre Entschließungen erlaubt. Am höchsten stehen aut der Stufenleiter der Menschheit die Personen, deren Individualität aus lauter großen und schönen Zügen harmonisch zusammengesetzt ist. Wie man sich in einer Gemäldesammlung durch die Werke der ersten Meister getroffen fühlt, die von selbst vor den übrigen hervortreten, so ziehen auch im Leben Naturen von ungewöhnlicher Schönheit oder Erhabenheit ihrer geistigen Gestalt unseren Blick auf sich. Das sind gleichsam »von der Natur privilegierte Menschen«, das sind die geborenen Künstler, Philosophen und großen Männer des Lebens, das sind die Genies.[2])

Individualistisch dachte das ganze Zeitalter Wilhelm von Humboldts, sowohl Sturm und Drang und Gefühlsphilosophie, als auch Klassizismus und Romantik. Wie Humboldt so erklären z. B. auch Schleiermacher und Jean Paul die Individualität als eine besondere Gestaltung des Unendlichen, das im einzelnen zwar nicht vollkommen dargestellt werden könne, von der Individualität

[1]) Das 18. Jahrhundert. Ges. Schr. II, 98 ff.
[2]) Rezension der Agnes von Lilien. Ges. Schr. II, 337.

aber doch widergespiegelt werde. Jeder Mensch trägt auch nach Schleiermacher die ganze Menschheit in sich, jeder ist ein »Kompendium der Menschheit«, nur ist in jedem die Menschheit anders ausgeprägt, jede Individualität ist nur ein »deutlicher ausgezeichnetes Ich«. Vor allem aber begegnet sich Humboldt mit Jean Paul, den Stürmern und Drängern und den Romantikern in der Wertschätzung der großen Individualitäten, der Genies.

Wie tief sich aber auch ein Charakter nach seinen Äußerungen und selbst nach seinen Eigenschaften erforschen läßt, so bleibt die eigentliche Individualität doch immer verborgen, unerklärlich und unbegreiflich. Nur bis auf einen gewissen Punkt gelingt es, die Gedanken und Handlungen eines Menschen zu erklären; »kommt man aber dahin, wo der Gedanke oder Entschluß zuerst entstand, so befindet man sich auf einmal wie an den Grenzen einer unbekannten Welt, aus der nur einzelne und abgerissene Erscheinungen plötzlich hervorspringen.« Dort in der Tiefe lebt und wirkt das Unendliche und strebt zum Licht empor. Aber es ist ihm nicht vergönnt, seinen reichen Inhalt in einer einzelnen Erscheinung vollkommen darzustellen, und deshalb offenbart es sich bald in dieser, bald in jener einseitigen Richtung. Wir nennen diese Richtungen in unsrer Seele Verstand, Gefühl, Vernunft, Phantasie usw., wir lösen also in unsrer Auffassung die Einheit des Seelenlebens auf, als Ding an sich aber ist und bleibt die Seele eine unteilbare Einheit.[1])

Die Ausdrücke »Seele« und »metaphysischer Trieb« oder »Urkraft« sind nicht gleichbedeutend. Humboldt nennt die Seele eines einzelnen Menschen oft seine Individualität, seine echte Individualität oder auch seinen Charakter und deutet damit an, daß die Seele eines jeden Menschen ein bestimmtes Gepräge hat. Dem allgemeinen metaphysischen Trieb gegenüber erscheint die Seele so-

[1]) Das 18. Jahrhundert. Gesammelte Schriften II, 87 f.

nach zwar als ein bestimmtes, freilich auch eingeschränktes Wesen. Alle Seelen sind Emanationen des metaphysischen Triebes, zeigen aber sein Wesen in immer andrer Beschränkung, und das beschränkende oder bestimmende Prinzip ist die Individualität. In manchen Menschen schränkt sie die Urkraft der Menschheit so stark ein, daß sich in ihnen scheinbar immer nur eine Seite der Unendlichkeit spiegelt, in anderen gewährt sie der Urkraft Raum, sich reicher zu entfalten; aber nur aus einigen wenigen Menschen, aus den Genies, leuchtet sie so strahlend hervor, daß die Individualität nicht mehr als Schranke, sondern nur als bestimmende Grenze erscheint.[1])

Nationen. Dieselben Unterschiede, die Humboldt zwischen den verschiedenen Individuen bemerkt, finden sich nach seiner Überzeugung auch zwischen den einzelnen Nationen. »Jede Nation muß als eine menschliche Individualität angesehen werden, die eine eigentümliche Geistesbahn verfolgt.« Dieses geistige Gepräge ist keine starre Form, die jedes Glied der Nation unverändert in sich tragen müßte; von allen den Individuen, die zusammen die Nation bilden, gleicht keins dem andern vollständig, doch lassen sich alle individuellen Verschiedenheiten innerhalb einer Nation als Nuancen desselben Typus auffassen. So sind die Einzelindividualitäten nur Formen einer allgemeinen Individualität. Die Nationalindividualitäten realisieren nun, genau wie die Einzelindividualitäten, nicht bloß einen Teil des Idealmenschen, sondern den ganzen Menschen, nur nach einer einseitigen Richtung hin. Wie aber aus der Menge der Einzelindividuen einige wenige hervorleuchten, in denen sich wie in einem Brennpunkt alle sonst zerstreuten Vorzüge sammeln, so kann sich auch über die verschiedenen Nationen eine einzelne erheben, in der sich die Seelenkräfte in ihrem freien Wirken zur reinsten, vollendetsten Harmonie stimmen. Solche geniale Völker treten viel

---

[1]) Vergl. Latium und Hellas. Ges. Schr. III, 138.

seltner auf als geniale Einzelmenschen, bisher haben nur die Griechen diese höchste Stufe erstiegen.

Die griechische Seele ist kein sehr kompliziertes Wesen, dessen Kräfte sich ins unendliche differenzierten; in ihr ist alles zu Individuelle vermieden, sie ist aus bestimmt geschiedenen, einfachen und klaren Zügen zusammengesetzt; kein wesentlicher Zug fehlt in ihrem Bild, keine Kraft wird von den übrigen Kräften in den Hintergrund gedrängt, sie alle behandeln sich mit gegenseitiger Achtung, und selbst die Sinnlichkeit hat sich mit der Vernunft versöhnt. Der Mittler aber, der um alle Seelenkräfte dieses Freundschaftsband schlingt, ist der ästhetische Sinn oder der Geschmack. Er duldet in dem von ihm gestifteten Bunde keine Feindschaft, läßt keine von den Kräften vereinzelt wirken, stimmt sie alle zu inniger Harmonie und gibt so dem Menschen eine bewundrungswürdige Charaktereinheit.[1])

Dieser einheitlichen Seelenverfassung, die die Sinnlichkeit nie allein wirken ließ, sondern ihr jederzeit die übrigen Seelenkräfte zugesellte, verdankten es die Griechen, daß sie nie so tief in Ausschweifungen versanken wie die Orientalen und Römer. Es finden sich zwar bei ihnen gewaltsame Leidenschaften und selbst Roheiten ungezügelter Menschennatur, aber in ihrer Natur ist etwas, das die Härten des Irdischen wegwischt, das Überschäumen der Kraft in üppiges Spiel verwandelt. Selbst die Fehler, die in der Zeit ihrer Entartung auftreten, z. B. Müßiggang, Neugier, Geschwätzigkeit und Prahlsucht, sind nicht die Produkte der nackten sinnlichen Gier, vielmehr zeigt sich darin immer noch ein »Hängen an dem, was nicht körperlich den Sinnen, sondern als Hauch gleichsam und Duft nur der Phantasie und dem Geist schmeichelt«.[2])

---

[1]) Über das Studium des Altertums und des griechischen insbesondere. Ges. Schr. I, 270. Über Religion. Ges. Schr. I, 56.

[2]) Vergl. Latium und Hellas und Verfall und Untergang. Ges. Schr. III, 159, 190, 201.

Diese harmonische Geistesverfassung verbürgt dem Griechen eine zweckmäßige Geistestätigkeit. Sowohl beim Empfangen wie beim Hervorbringen ist er gleichweit entfernt von fieberhafter Erregung wie von stockender Trägheit. Bei der leisesten Berührung durch die Außenwelt erwachen seine Sinne und schwingen alle Saiten seines Gemütes mit. Doch bewahrt er dabei seine innere Ruhe, er faßt die Außenwelt von allen Seiten auf und nimmt ein klares und anschauliches Bild von ihr in sich auf. Dieses ruhige Empfangen macht ihn aber nicht unfähig zur Produktion. Denn alles in ihm ist ewig mannigfaltig quellendes Leben, nur ist diese innere Bewegung nicht leidenschaftlich erregt, sondern still und sanft hingleitend. Die produktive Einbildungskraft z. B., die in seiner künstlerischen Tätigkeit vorherrscht, ist verbunden mit »dem streng ordnenden Verstand, dem ruhig aufnehmenden Blick und dem schönen Gleichgewicht aller Neigungen und Gemütskräfte«. Deshalb halten sich in seinen poetischen Werken Wahrheit und Dichtung das Gleichgewicht, und wenn auch die letztere die Oberhand behält, behandelt sie doch die erstere immer mit ausgezeichneter Schonung.[1] (6. Nov. 1795 an Schiller.)

Kein anderes Volk steht auf der Höhe der Griechen, kein anderes zeigt dieses Ebenmaß, dieses schöne Gleichgewicht seiner seelischen Kräfte. Die Griechen treten somit »gänzlich aus dem Kreise der übrigen Völker heraus«. Auf die Frage aber, wie es komme, daß jene schöne Form der Menschheit allein in Griechenland aufgeblüht sei, gibt es keine befriedigende Antwort. Es würde eine vergebliche Bemühung sein, die Bildung derselben aus dem allmächtigen Einfluß einzelner Umstände gleichsam mechanisch herleiten zu wollen. Man tritt damit der menschlichen Natur zu nahe, indem man dieselbe als durchaus gleichgültig und durch äußere Umstände un-

[1]) Vergl. Ges. Schr. III, 200 u. 161. — Über Goethes Hermann und Dorothea. Ges. Schr. II, 196.

bedingt bestimmbar annimmt. Das wesentliche Element in dem ausgebildeten Charakter einer Nation wie eines Individuums ist die ursprüngliche Form seiner Eigentümlichkeit. Eine vorzügliche Nation dankt daher ihre Vorzüglichkeit ihrer eignen ursprünglichen Individualität, und diese entsteht bei einzelnen wie bei ganzen Völkern von selbst und durch ein Wunder.[1])

Somit ist der Rang, den die Griechen unter allen Völkern einnehmen, nicht ihr Verdienst, sondern ein Geschenk der Natur. Die Urkraft der Menschheit, die in den Individualitäten der meisten Menschen und Völker unüberwindliche Schranken und Hindernisse findet, »scheint in den Griechen alle Hüllen so glücklich gesprengt zu haben, daß sie sich dem Auge wie eine halberschlossene Blüte darstellt«. Und auch um die Ausbildung ihrer Individualität haben sich die Griechen kein eigentliches Verdienst erworben. Es wäre denkbar, daß ein geniales Volk in allzugroßer Gewissenhaftigkeit seiner angeborenen Eigenart nicht traute, ihr eine einseitige Richtung erteilte und sie dadurch entstellte; denn keine Individualität setzt sich mit instinktartigem Zwang durch, sondern bedarf für alle ihre Absichten der Zustimmung des freien Willens. Viele Menschen dürfen sogar ihrer ursprünglichen Anlage nicht blindlings vertrauen, die leitende Kraft ihrer Eigentümlichkeit könnte sich sonst leicht überheben und den anderen Kräften gegenüber allzugroße Herrschaftsgelüste geltend machen. Die Griechen aber wurden sich über ihre Eigentümlichkeit gar nicht erst klar und prüften nicht erst die Berechtigung ihrer Ansprüche; sie gaben sich ihr nur unbefangen und ohne Rückhalt hin und offenbarten dadurch in ihrem individuellen und nationalen Charakter aufs hellste, bestimmteste und reichste die höchste Summe menschlichen Lebens.[2])

---

[1]) Latium und Hellas. Ges. Schr. III, 164 f.

[2]) Verfall und Untergang der griechischen Freistaaten. Ges. Schr. III, 193, 199, 203.

Menschheit. Die griechische Geistesblüte ist verwelkt. Der Baum der Menschheit hat neue Blüten getrieben, doch keine ist an Schönheit der hingeschwundenen vergleichbar. In einzelnen Vorzügen halten die neueren Nationen sehr wohl einen Vergleich mit den Griechen aus, sieht man aber auf die gesamte Geistesform, so treten sie hinter den Griechen zurück. Es ist, als ob die griechische Individualität sich in ihre einzelnen Richtungen aufgelöst und als ob jede der nachfolgenden Nationen eine einzelne dieser Richtungen einseitig weitergebildet habe. So steigert z. B. der Römer die Besonnenheit der Griechen zur einseitigen Verstandesherrschaft, der Spanier ihre stets verhaltene Schmärmerei zur ungezügelten Phantastik. Ihre lebhafte Phantasie hat sich bei den Italienern mehr üppig und sinnlich, bei den Engländern mehr gefühlsmäßig und schwärmend entwickelt. In die Hauptelemente ihres Charakters aber haben sich gleichsam geteilt die Franzosen und die Deutschen. Die Franzosen haben von den Griechen die Reizbarkeit, Beweglichkeit und das Dringen auf eine freilich bei ihnen oft konventionelle Form geerbt. Auf die Deutschen ist ihre Vielseitigkeit, ihre Tiefe, die Richtigkeit in der äußeren Ansicht der Dinge und das Streben nach ihrem idealen Gehalt übergegangen. Die Franzosen gleichen somit den Griechen mehr nach ihrer äußeren Form und unterscheiden sich von ihnen durch ihre innere Stimmung; denn sie sind mehr verständig als geistvoll, mehr heftig und leidenschaftlich als gefühlstief, mehr äußerlich aufs Leben gerichtet als in sich gekehrt und künstlerisch gestimmt. Die Deutschen dagegen stimmen mehr innerlich mit den Griechen überein, vernachlässigen jedoch oft, ihren inneren Gehalt in einer schönen Form äußerlich auszuprägen. Es ist demnach unzweifelhaft, daß von allen Völkern die Deutschen den Griechen am nächsten verwandt sind.[1])

---

[1]) Latium und Hellas. Ges. Schr. III, 163. *Bratranek* S. 47.

Wie die modernen Völker, so stellen auch die modernen Einzelmenschen die Menschheit auf einer mehr einseitigen Entwicklungsbahn dar; denn der einzelne ist immer ein Kind seines Volkes und trägt im großen und ganzen dessen Züge an sich. Die Art aber, wie die einzelnen Glieder eines Volkes dessen allgemeinen Typus variieren, kann sehr verschieden sein: sie können ihm näher bleiben und ihn nur leise umschreiben, oder sich weiter von ihm entfernen und ihm selbständiger gegenüberstehn. Für die Griechen ist es nun charakteristisch, daß sie die Geistesform ihres Volkes nur leise abtönen und deshalb untereinander mehr gleichartig erscheinen. Der moderne Mensch aber bleibt der inneren Form seines Volkes weniger treu, und dadurch wird der individuelle Unterschied von Mensch zu Mensch bei den modernen Völkern stärker als bei den Griechen. Die Menschen der neueren Zeit unterscheiden sich sonach von den Griechen durch eine einseitige Geistesrichtung und schärfer abgegrenzte Individualität.[1])

Damit scheint alle Harmonie aus dem Seelenleben verbannt zu sein. Aber Humboldt kann sich nicht entschließen, diesen wichtigen ästhetischen Begriff bei der Betrachtung der modernen Menschheit völlig preiszugeben und führt ihn in einem anderen Sinne wieder ein. Obwohl »jede Eigentümlichkeit dies nur durch ein vorherrschendes und daher ausschließendes Prinzip zu sein vermag, so kann diese Ausschließung dennoch dergestalt von einem Prinzip der Totalität (= Harmonie) geleitet werden, daß mehrere solche Eigentümlichkeiten sich wieder in ein Ganzes zusammenfügen«.[2]) Diesen Gedanken führt Humboldt nicht weiter aus, kommt nur gelegentlich in einzelnen Bemerkungen darauf zurück und verweist im übrigen auf das Verhältnis der Geschlechter,

---

[1]) Verfall und Untergang. Ges. Schr. III, 181.

[2]) Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal* S. 205. 206.

das überall, wo von Individuen gesprochen werde, zum Muster dienen könne.

Das Weib steht nach Humboldt etwa auf der Stufe der Griechen, der Mann auf der des modernen Menschen. Während das Weib der Natur näher geblieben ist, seine geistigen Fähigkeiten noch wie in einer Knospe fest zusammenschließt und keine isoliert wirken läßt, hat der Mann die Harmonie seiner Seelenkräfte zerstört, den Verstand insbesondere geübt und forscht nun mit der Vernunft allein. Ebenso beruht die Sittlichkeit bei der Frau auf ihrer ganzen Natur, beim Manne auf Überlegung und Charakterstärke. Besonders aber sind die Frauen infolge ihrer Anlage für Werke der Kunst empfänglicher als der Mann, wogegen die Natur des Mannes der künstlerischen Produktion günstiger zu sein scheint als die des Weibes.

Diese Unterschiede sind aber immer nur relativ: keiu Vorzug des einen Geschlechtes gebricht dem anderen gänzlich, jedes läßt die Saiten, die im anderen besonders stark schwingen, immer leise in sich mittönen. Außerdem haben diese Unterschiede die Eigentümlichkeit, daß sie sich gegenseitig ergänzen. Am auffallendsten ist dies auf ästhetischem Gebiet; hier haben Mann und Weib gleichsam das künstlerische Schaffen und das künstlerische Genießen unter sich verteilt. Auf intellektuellem Gebiet stellen männliche und weibliche Geistesrichtungen nur zwei verschiedene Wege nach demselben Ziele dar, das der Mann mehr durch mittelbares Denken und scheidende Strenge, die Frau mehr durch unmittelbares Schauen und verbindendes Denken zu erreichen sucht. Auch im sittlichen Handeln sind die beiden Geschlechter nicht prinzipiell verschieden, bei beiden ist der Wille das bestimmende Prinzip, nur herrscht er im Mann über widerstreitende Triebe und Neigungen, während im Weibe die Triebe und Neigungen den Ansprüchen des sittlichen Willens mehr entgegenkommen.[1])

[1]) Plan einer vergleichenden Anthropologie. Ges. Schr. I, 400 ff.

Der tiefste Grund für diese Verschiedenheit der beiden Geschlechter liegt nach Humboldt darin, daß beide nur verschiedene Erscheinungsformen derselben Urkraft sind. Diese kann sich in keinem einzelnen Geschlecht nach allen Richtungen hin kraftvoll ausleben, deshalb vertraut sie sich jedem Geschlecht zwar in ihrem ganzen Umfang an, gestaltet sich aber in jedem nach einer besonderen Richtung hin aus. Darin liegt es auch, daß beide Geschlechter sich zueinander hingezogen fühlen, sie suchen in gegenseitiger Liebe die Einheit, der sie beide entstammen, in der Endlichkeit wiederherzustellen. Die Liebe hat demnach ihren innersten Grund in der einheitlichen Urkraft, »in ihr liegt Ewigkeitsstoff«.

In seiner Auffassung des weiblichen Geschlechts berührt sich Humboldt eng mit Jacobi, Goethe, Schiller und Schleiermacher. Sie alle erkennen an, daß die seelische Verfassung des Weibes verschieden ist von der des Mannes, daß in der Seele der Frau das Rationale zurücktritt und das Intuitive überwiegt, daß sich das weibliche Geschlecht die unzersplitterte Einheit der Natur bewahrt hat. Und sie alle bewundern die weibliche Natur und vergöttern sie gelegentlich, ja Schleiermacher bedauert es sogar einmal, daß die Natur keine Frau aus ihm gemacht habe. In Übereinstimmung mit Humboldt leiten Schiller und Schleiermacher auch die Geschlechter aus einer unendlichen geschlechtslosen Menschheit ab. Schleiermacher spricht von einer »unendlichen Menschheit, die da war, ehe sie die Hülle der Männlichkeit und Weiblichkeit annahm,« und Schiller läßt die »doppelte Blume« aus einer gemeinsamen Knospe hervorsprossen, läßt sie auch, der »Menschheit Blumen,« in der Liebe sich wiederfinden und vereinigen. (Die Geschlechter.)

In den Geschlechtern wie auch in den Nationen offenbart sich die Urkraft der Menschheit in großen, allgemeinen Zügen; in ihren feinsten Nuancen und Verzweigungen erscheint sie in den Individuen. In jedem

Individuum spiegelt sie sich von einer anderen Seite; denn »die Mannigfaltigkeit in welcher sich die menschliche Eigentümlichkeit ohne fehlerhafte Einseitigkeit auszusprechen vermag, geht ins unendliche«.[1]) Trotz der unendlichen Mannigfaltigkeit bleibt aber die Einheit des Menschengeschlechts erhalten, weil alle Menschen vermöge ihrer transzendenten Abkunft in innerer Verwandtschaft stehen. Diese Verwandtschaft besteht für Humboldt nicht bloß in seinen Gedanken, ist nicht bloß regulativ, sondern beruht auf der Einheit des Wesens der Menschen und ist folglich konstitutiv. »Mir nun — denn ich spreche dies lieber in dem Ton innerer Überzeugung als mit der Zuversicht allgemeiner Behauptung aus — scheint das Wesen der Sprache verkannt, der geistige Prozeß ihrer Entstehung nur scheinbar erklärt und ihre mächtige Einwirkung aufs Gemüt unrichtig gewürdigt, wenn man das Menschengeschlecht als zahllose zu derselben Gattung gehörende Naturen, und nicht vielmehr als Eine in zahllose Individuen gespaltene betrachtet, eine Ansicht, zu der man auch in anderen Beziehungen als in der der Sprache und von ganz anderen Punkten aus gelangt.[2])

In alter Zeit hat nun »die Fülle der Kraft« versucht, sich generell zu offenbaren, ihren ganzen Inhalt in einem einzigen Volke zur Darstellung zu bringen. Am besten ist ihr dies in Hellas gelungen, trotzdem hat sie auch hier nicht ihren ganzen Reichtum entfalten können. Es ist nun, als ob sie sich besonnen hätte und jetzt versuchte, auf andere Weise Dasein in der Wirklichkeit zu gewinnen. Sie schafft die Menschen jetzt weniger konform, sie läßt aus jedem eine andere Seite ihres Wesens besonders hervorleuchten. Auch auf diese Weise wird sie sich nie vollständig in der Wirklichkeit spiegeln

[1]) Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal* 244.

[2]) Grundzüge des allgemeinen Sprachtypus. Ges. Schr. V, 383.

können, aber jedes Individuum, das sie schafft, ist ein neuer Versuch, den Kreis ihrer Erscheinungen zu vollenden.[1]) »Das Menschengeschlecht ist aber trotz aller Trennung und Verschiedenheit in seinem Urwesen und seiner letzten Bestimmung unzertrennlich und eins. Die Individualität zerschlägt, aber auf eine so wunderbare Weise, daß sie gerade dadurch das Gefühl der Einheit weckt, ja als ein Mittel erscheint, diese wenigstens in der Idee herzustellen.«[2]) So ist die Einheit des Menschengeschlechts auch in dieser ungeheueren Mannigfaltigkeit gewahrt und die Harmonie, die mit dem Verfall Griechenlands verschwunden zu sein schien, in veränderter Gestalt der modernen Menschheit erhalten geblieben.

Der Staat. Der freie, lebenweckende Verkehr der Menschen untereinander hat einen mächtigen Feind — den Staat. In dem leider lückenhaften dritten Kapitel der »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen« hält Humboldt dem Staate seiner Zeit ein ganzes Sündenregister vor. Die Hauptpunkte daraus sind folgende: er hindert die Entwicklung der Individualität und bringt dadurch im Ganzen Einförmigkeit hervor; er lähmt die Energie und beeinträchtigt die Güte des moralischen Charakters; er stört die Rückwirkung der äußeren Beschäftigung auf den Geist und Charakter des Menschen und verrückt seine natürlichen und richtigen Gesichtspunkte bei den wichtigsten Gegenständen. Die alten Staaten schränkten die Mannigfaltigkeit im Geistesleben ihrer Bürger auch ein, weil sie den Charakter der Bürger der Staatsverfassung anglichen, aber sie sorgten daneben doch noch für die Erziehung des Menschen an sich. Der neuere Staat hingegen richtet sein Augenmerk auf den Wohlstand seiner Bürger, weil er dadurch zugleich die Mittel für seine

---

[1]) Betrachungen über die Weltgeschichte. Ges. Schr. III, 357.
[2]) *Steinthal* S. 155.

eignen Bedürfnisse gewinnt. Der alte Erziehungsstaat sah somit auf den Menschen, der Wohlfahrtsstaat auf Sachen; jener sorgte für Erziehung, dieser für Genuß; jener regte die Selbsttätigkeit an, dieser unterdrückt sie; in jenem blieb das Volk stark, in diesem wurde es energielos; in beiden aber wurde das reiche, mannigfaltige Geistesleben der Nationen in bestimmte Bahnen eingezwängt und die individuelle Ausbildung verhindert.[1])

Deshalb ist der Staat reformbedürftig. Wie sich in Luther und seinen Anhängern das religiöse Bewußtsein gegen die Bedrückung durch die Kirche auflehnte, so wehren sich Humboldt und seine Zeitgenossen gegen jegliche Bevormundung durch den Staat. Humboldt stellt dem Staat allein die Aufgabe, seinen Bürgern Sicherheit gegen äußere Feinde und innere Zwistigkeiten zu gewähren, ihnen im übrigen aber Freiheit zu lassen.[2]) Alles was der Wohlfahrtsstaat seinen Bürgern außer der Sicherheit bot, lehnt Humboldt ab, weil dafür die Nation selbst besser sorgen werde. So vermeidet Humboldt in seinem Reformstaat die Fehler, die dem Wohlfahrts- und dem Erziehungsstaat anhaften; er erhält den Bürgern ihre Energie und ihre Individualität. Aus dem freien, vielseitigen und harmonischen Geistesleben gehen alle für die Gesamtheit notwendigen Einrichtungen hervor, gestalten sich mit der Weiterentwicklung der Kultur um und ziehen fortdauernd Leben und Kraft aus der Seele des Volkes. Der Staat wird dadurch aus einer toten Maschine zu einem lebendigen Organismus oder zu einem Kunstwerk.

Charakteristisch für Humboldts Auffassung des Gewordenen und des Werdens ist es, daß er nicht plötzlich von einem Extrem in das andere überspringt. Schon

---

[1]) Vergl. Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Außerdem: Ideen über Staatsverfassung, durch die neue französische Konstitution veranlaßt Ges. Schr. I, 102 ff. 126 ff. 81 ff.

[2]) Ideen zu einem Versuch, . . . Ges. Schr. I, 133 f.

in einer seiner frühesten Schriften, in den »Ideen über Staatsverfassung durch die neue französische Konstitution veranlaßt«, tadelt er die konstituierende Nationalversammlung, weil sie »ein völlig neues Staatsgebäude nach bloßen Grundsätzen der Vernunft« aufführen wollte; dabei fehlte ihm das Band zwischen dem bisherigen und dem neuen Zustand. Ebenso befürwortet er in seiner »Denkschrift über Preußens ständische Verfassung« aus dem Jahre 1819, das Volk nur nach und nach in immer größerem Umfang an der Regierung teilnehmen zu lassen. Daß er in seinem »Entwurf zu einer neuen Konstitution für die Juden« darauf dringt, diese den übrigen Bürgern plötzlich gleichzustellen, läßt er sich nicht als Mangel an historischem Sinn anrechnen. Er rechtfertigt diese Maßnahme damit, daß es sich hier nicht um einen Sprung von einem Extrem ins andere handle, sondern nur aus einem unwürdigen Zustand in den natürlichen und gerechten.[1])

Späterhin war Humboldt gegen den Staat versöhnlicher gestimmt als früher und widmete sich sogar seinem Dienst. Völlig vermitteln läßt sich dieser Bruch mit der Vergangenheit nicht, doch fehlt es auch nicht gänzlich an Zwischengliedern. Zunächst ist es eine allgemeine Erfahrung, daß die Menschen in ihren Jünglingsjahren meist radikaler denken als in ihrem Mannesalter. Sodann aber war Humboldt durch sein Studium des Verfalls der griechischen Freistaaten zu der Einsicht gekommen, daß ein Volk nicht ungestraft die Staatsverfassung vernachlässigen kann. Eine starke Verfassung hätte den Verfall der griechischen Freistaaten verhindert oder wenigstens aufgehalten. In einer gleich drangvollen Lage wie die Griechen zur Zeit ihres Untergangs war das deutsche Volk zur Zeit Humboldts.[2]) Das Mitleid

---

[1]) Ges. Schr. X, 97 f.

[2]) Verfall und Untergang der griechischen Freistaaten. Ges. Schr. III, 174 f. u. 185.

mit seinem Volk und die Erfahrungen aus dem Studium der Griechen bestimmten ihn wahrscheinlich gemeinsam, die Angriffe auf den Staat einzustellen und ihm selbst in gefahrvoller Zeit eine Stütze zu sein. Zu einer Überschätzung des Staates ist er aber nie gelangt, noch im Jahre 1818 schreibt er an Caroline von Wolzogen: »— Ich glaube sogar, daß der Gang der Staatsangelegenheiten nicht einmal bei weitem das Wichtigste auf der Welt ist.« (Litcrarischer Nachlaß der Frau Caroline von Wolzogen. II. Brief vom 9. April 1818.)

Mit seiner Abneigung gegen den Wohlfahrtsstaat steht Humboldt in direktem Gegensatz zu unserer Zeit, die fast alles vom Staat erwartet, berührt sich hingegen in dieser ablehnenden Haltung mit manchem führenden Geiste älterer und neuerer Zeit, z. B. mit Spinoza, Rousseau, Pestalozzi, Schopenhauer, Nietzsche, Tolstoi. Auch Schiller sah in dem Staat seiner Zeit nur ein Werk der Not, Kant wies dem Staat allein die Aufgabe zu, die Gerechtigkeit zu verwirklichen, und Fichte beschränkte noch in der »Grundlage des Naturrechts« die Wirksamkeit des Staates auf den Schutz von Leben und Eigentum seiner Bürger. Doch schon im »Geschlossenen Handelsstaat« reißt Fichte die Schranken, die er früher der Wirksamkeit des Staates gesetzt hatte, nieder und stellt ein sozialistisches Staatsideal auf. In der Wertschätzung oder Überschätzung des Staates folgen ihm die Romantiker. Novalis preist und verherrlicht den Staat, Schleiermacher betrachtet ihn als eine Vernunftorganisation, und Hegel erblickt in ihm die höchste Zweckeinheit für die Menschen, die Verwirklichung der sittlichen Idee; der Staat ist ihm ein sinnlich-anschaulicher Gott.

β) Geistesschöpfungen.

Der metaphysische Lebenstrieb hat nur das eine Ziel, sich »aus chaotischem Fluten zur Klarheit zu bringen«, sich in der Wirklichkeit möglichst vollständig und deut-

lich auszusprechen. Diesem Streben setzt die Endlichkeit allenthalben Widerstand entgegen, und nie und nirgends wird es dem Lebenstrieb gelingen, den Widerstand völlig zu brechen. Doch die verschiedenen Lebewesen legen ihm nicht alle gleichstarke Fesseln an, und so ist es ihm möglich, sich in verschiedenen Klarheitsgraden zu offenbaren. Die meisten Hindernisse findet er in den Pflanzen, schon weniger in den mannigfaltigen Geschlechtern der Tiere, seinen Gipfel aber erreicht er in der menschlichen Individualität und besonders im Genie. »Wie das Leben überhaupt als ein teilweise gelingender Kampf des Geistigen mit dem Körperlichen betrachtet werden muß, so ist die Bildung der Individualität durch die Herrschaft des sie lenkenden Grundtriebes der äußerste Gipfel des errungenen Sieges.« [1]) Der Mensch nun setzt das Werk des Lebenstriebes fort, er will zur Klarheit über ihn gelangen. Deshalb nähert er sich ihm von verschiedenen Seiten, sucht ihn von den Hüllen, die die Endlichkeit über ihn breitet, zu entblößen und stellt das, was sich seinem Blicke zeigt, in Bildern und Ideen dar. Diesem Streben entquellen alle künstlerischen Erzeugnisse, alle philosophischen Systeme, alle sittlichen Überzeugungen und alle religiösen Vorstellungen. Kunst, Wissenschaft, Ethik und Religion sind somit Schöpfungen des Menschen, ihre tiefste Quelle freilich liegt in der Unendlichkeit. Derselben Quelle entfließt außer diesen vier Strömen noch die Sprache, die gleichfalls durch den Menschen ihren Weg in die Endlichkeit nimmt. Im folgenden sollen nun Humboldts Ansichten über diese fünf Geistesströmungen kurz wiedergegeben werden.

Die Kunst. Wilhelm von Humboldt läßt die Kunst im Innern des Menschen entspringen. Er unterscheidet in unserer Seele drei Zustände, in denen sämtliche Kräfte tätig, aber einer als der herrschenden unter-

[1]) Verfall und Untergang. Ges. Schr. III, 199. 207.

geordnet sind: entweder stehen wir auf dem Boden der Wirklichkeit, sammeln empirische Kenntnisse, ordnen sie und wenden sie an; oder wir erheben uns über die beschränkte Wirklichkeit und verfolgen Ideen, die von aller Erfahrung unabhängig sind; oder endlich wir umgeben uns mit den Objekten der Wirklichkeit, leben aber in ihnen wie in einer unbeschränkten Welt. Dieser letzte Zustand ist der ästhetische, ihm entquillt »das Bedürfnis der Kunst«. Die Kraft aber, die es uns erlaubt, in der eingeschränkten Wirklichkeit wie in einer unbeschränkten Welt zu leben, ist die Phantasie; denn sie ist das einzige Vermögen, das widerstreitende Eigenschaften miteinander zu verbinden vermag. Freilich schafft sie das Kunstwerk nicht allein, hält sich vielmehr der Mitwirkung der übrigen Seelenkräfte versichert, schwebt aber immer über ihnen, weckt, leitet und bestimmt sie.[1])

In seinen ästhetischen Ansichten berührt sich Humboldt am engsten mit Kant, Schiller und Goethe. Kant hat er wiederholt studiert, mit Schiller hat er mündlich und brieflich über ästhetische Fragen verhandelt, und an Schillers und Goethes Werken hat er sein aus dem Studiums des Altertums gewonnenes ästhetisches Ideal vertieft und bereichert. Auch Schiller ist Kantianer, und Goethe gesteht wenigstens, daß er der »Kritik der Urteilskraft« eine höchst frohe Epoche seines Lebens schuldig sei. Vor allem aber haben beide gleich Humboldt die griechische Schönheitswelt tief in sich aufgenommen, haben dadurch ihren Geschmack geläutert und ihre eigne Sturm- und Drangzeit überwunden. Von nun an huldigten sie einer maßhaltenden, gleichgewichtsvollen, reinen Schönheit. — Auf Kant, Goethe, Schiller und Humboldt geht auch die romantische Ästhetik zurück. Humboldt kommt ihr namentlich dort entgegen, wo er die Kunst zu dem in der Welt wirkenden Urtrieb

[1]) Über Goethes Hermann und Dorothea. Ges. Schr. II, 126 f.

in Beziehung setzt. Doch von der eigentlichen spekulativen Ästhetik ist er durch eine tiefe Kluft getrennt; zwar führen ihn seine ästhetischen Erwägungen gelegentlich hinüber in das Gebiet der Metaphysik, sie wurzeln jedoch in seinen psychologischen Anschauungen.

Wie sich im ästhetischen Zustand reine Vernunfttätigkeit und empirisches Erkennen vermählen, so vereinigen sich im Kunstwerk Idee und Wirklichkeit; denn es ist durchaus nicht die Aufgabe des Künstlers, einen Naturgegenstand so, wie er sich seinen Sinnen darstellt, möglichst sorgfältig und treu nachzubilden, sondern er muß ihn als rein materiellen Gegenstand vernichten und ihn mittels seiner Phantasie von Grund auf neu schaffen. Dies geschieht, indem er dem Gegenstand eine Seele, eine Idee einhaucht und seine äußere Form als ihr Gewand behandelt. Dabei muß sich der Gegenstand manche Veränderung gefallen lassen, manches Merkmal muß stark betont und manches muß gemildert werden, damit die eingehauchte Idee die Möglichkeit erhalte, lebendig durch die Oberfläche hindurchzublicken. Der Betrachter wird dann, von welchem Punkte aus er sich auch dem Kunstwerk nähern mag, immer zu der innewohnenden Idee hingeleitet, und dadurch erhält der Gegenstand eine ihm vorher fremde Einheit.[1])

Diesen Beseelungsprozeß kann der Künstler fortsetzen und auf alle Objekte der Erscheinungswelt ausdehnen. Der Dichter z. B. verwandelt zunächst einen Gegenstand wie zum Spiel in ein Objekt seiner Einbildungskraft, zuletzt aber gelangt er dahin, daß er sich die ganze Außenwelt aufs innigste verknüpft; denn er gestaltet den ganzen Stoff aus der sinnlichen Wahrnehmung um in eine »idealische Form der Einbildungskraft«, und die Welt erscheint ihm alsdann als ein »durchgängig individuelles, lebendiges, harmonisches, nirgends abhängiges, sich selbst genügendes Ganze mannigfaltiger Formen.

[1]) Ges. Schr. II, 127 f.

So hat er seine eigne, innerste und beste Natur in sie übertragen und sie zu einem Wesen gemacht, mit dem er nun vollkommen zu sympathisieren vermag.«[1])

Das Einzelkunstwerk und die Welt sind danach wohl harmonische und von innen heraus gestaltete Wesen, doch sie sind dies bloß in der Vorstellung des Dichters, sie sind es nicht in der Wirklichkeit; denn der Dichter hat dem Kunstwerk wie der Welt die Seele, die beide zu beleben scheint, nur geliehen. Im Gegensatz hierzu rühmt Humboldt der griechischen Dichtung nach, daß sie das die Welt belebende Prinzip ausspreche, daß sie die Schöpfung als ein durch eigne Kraft von innen heraus gestaltetes Ganze darstelle.[2]) Der Widerspruch liegt offen zu Tage, und doch ist er im Sinn Humboldts nicht unlösbar. Die Ideen sind, wie wir früher gesehen haben, die allgemeinen Formen, in denen wir die Urkraft denken. Sie tauchen in uns auf bei der Betrachtung der Wirklichkeit, wir lesen sie aber nicht unmittelbar von den Gegenständen ab, sondern erzeugen sie unter deren Einwirkung und in steter Rücksichtnahme auf sie selbsttätig in uns. Subjekt und Objekt müssen demnach bei der Bildung der Ideen zusammenwirken, jenes bildet sie, dieses veranlaßt ihre Bildung und wirkt auch bestimmend auf ihre Ausgestaltung ein. Es ist danach begreiflich, daß Humboldt in der Idee bald eine subjektive Vorstellung, bald eine objektive Macht sieht und daß er demzufolge dem Künstler einmal die Aufgabe stellt, die Wirklichkeit zu beseelen, und ein andres Mal die, den in der Wirklichkeit verhüllten Grundtrieb der Natur zu entschleiern. Wirklichkeit und Kunst sind aber in beiden Fällen nur zwei verschiedene Bilder derselben Urkraft.

Es ist das Schicksal des Grundtriebs der Natur, daß

---

[1]) Über Goethes Hermann und Dorothea. Gesammelte Schriften II, 142.

[2]) Latium und Hellas. Ges. Schr. III, 147.

er sich in der Endlichkeit nirgends vollkommen auszusprechen vermag, und obwohl ihn die Kunst aus ihren Werken stärker hervorleuchten läßt als die Wirklichkeit, ist sie doch nicht imstande, sein geheimnisvolles Wesen vollkommen zu enthüllen. Weder die einzelnen Künste, deren jede Unvollkommenheiten an sich hat, noch alle Künste zusammengenommen, die in ihrer Verbindung ein vollkommen harmonisches Ganze bilden, vermögen den Trieb restlos in sich aufzunehmen und vollkommen darzustellen. Jede erfaßt ihn in einer anderen Weise, und jede kleidet ihn in ein anderes Gewand.[1])

Humboldt hat nicht zu allen Künsten ein gleich inniges Verhältnis gewonnen. Der Musik war er von Natur fast ganz verschlossen, näher stand er der bildenden Kunst, am stärksten aber fühlte er sich infolge seines psychologischen Interesses zur Poesie hingezogen; denn die Poesie ist nach einem Ausspruche Schillers bestimmt, der Menschheit ihren möglichst vollständigen Ausdruck zu geben. Dieser Ausspruch fand den vollen Beifall Humboldts; er schrieb hierüber an Schiller: »Das ist das größte Wort, was je über Poesie ausgesprochen werden kann und drückt zugleich ihre Beschaffenheit, ihren Umfang und ihre Würde aus.« (18. Dez. 1795.) Ganz dasselbe, vielleicht sogar in höherem Grade leistet die Musik; sie allein ist imstande, das Seelenleben besonders zartgewebter Wesen einigermaßen darzustellen.[2])

Der Dichter und der Komponist, die eine hohe Menschheit darstellen wollen, müssen sie selbst in sich tragen, denn sie gießen in ihre Werke immer nur ihr eignes Seelenleben und müssen deshalb von der Natur privilegierte Menschen, müssen Genies sein. »Alles, was der Dichter uns geben kann, ist seine Individualität. Diese muß es wert sein, vor Welt und Nachwelt ausgestellt zu werden. Diese seine Individualität so

---

[1]) Über Goethes Hermann und Dorothea. Ges. Schr. II, 148 f.
[2]) Rezension der Agnes von Lilien. Ges. Schr. II, 337.

sehr als möglich zu veredeln, zur reinsten herrlichsten Menschheit hinaufzuläutern, ist sein erstes und wichtigstes Geschäft, ehe er es unternehmen darf, die Vortrefflichen zu rühren.« (Schiller: Über Bürgers Gedichte.) Doch auch der geborene Dichter ist nicht zu jeder Zeit fähig, die höchsten Kunstschöpfungen hervorzubringen; nur äußerst selten gelingt es ihm, sein innerstes Wesen vollkommen rein zu empfinden, und noch seltener, es vollkommen rein außer sich darzustellen. Nur wenn sich zu dieser hohen Seelenstimmung, die das Geschenk weniger glücklicher Augenblicke ist, die schöpferische Einbildungskraft gesellt, nur dann entquellen seinem Innern Werke von bleibendem Werte, die einer besonders schönen, aber flüchtigen Seelenstimmung eines von der Natur privilegierten Menschen Dauer verleihen.[1])

Die schönsten Blüten hat die Dichtkunst in Griechenland gezeitigt. Die Griechen waren so harmonisch in sich gebildet und so wohltätig durch das Schicksal von außen begünstigt wie kein andres Volk der Erde; ihre Einbildungskraft war so lebhaft und sinnlich, daß sie jeder Stimmung leicht einen Körper schuf, der diese lebendig widerspiegelte; die Kraft und Schönheit ihrer Sprache ist von keiner späteren wieder erreicht worden, und überdies war ihre Dichtkunst noch innig mit der Musik verbunden, die den Sinn der Worte feiner abtönte. Die neueren Dichter dagegen sind in einer weit ungünstigeren Lage. Die Urkraft der Menschheit offenbart sich in ihnen einseitiger als in den Griechen; sie haben zwar ein reich entwickeltes Geistes- und Gefühlsleben, lassen aber die übrigen Seiten ihres Seelenlebens verkümmern und können deshalb ihr Inneres nicht zu vollkommener Harmonie stimmen. Aus ihren Werken spricht daher ein großer Geistes- und Gefühlsgehalt, doch nicht eine allseitig und harmonisch ausgebildete Seele. Schiller ist in diesem Sinn der modernste Dichter, seine

[1]) Das achtzehnte Jahrhundert. Ges. Schr. II, 96.

Werke zeigen einen stärkeren »Überschuß des Geistes« als die aller seiner Zeitgenossen. (An Schiller 6. Nov. 1795.) Goethe hingegen ist nach der Gesamthaltung seines Geistes den Griechen sehr nahe verwandt und vereinigt in seinen Dichtungen die wesentlichen Vorzüge der alten Kunst mit dem reichen Gedanken- und Gefühlsgehalte der neueren Zeit. In einer Hinsicht steht er jedoch hinter den Griechen zurück, Darstellung und Sprache sind bei ihm nicht so sinnlich wie bei jenen. Unter den neueren Dichtern ist er wohl der objektivste, stellen wir ihn aber Homer an die Seite, so entbehrt er des heiter strahlenden Glanzes, der unaufhörlich strömenden Fülle von Leben und Bewegung. Seine Personen sind anspruchsloser, seiner Sprache fehlt der Reichtum und die Pracht der griechischen. Für diese Mängel ist aber im Grund nicht Goethe verantwortlich zu machen, sondern seine Zeit, die weniger plastisch dachte, und die Sprache seiner Nation, die einförmiger und klangloser geworden ist. In der Kunst bleiben folglich die Alten die unerreichbaren und unübertreffbaren Muster.[1])

Ethik. In seinen ethischen Anschauungen schwankt Humboldt zwischen der Ethik Kants und der Schillers. Beide sind bekanntlich nicht prinzipielle Gegner, Schiller steht vielmehr ganz auf dem Boden der Kantischen Ethik und nimmt nur hinsichtlich des Verhältnisses der Sinnlichkeit zur Vernunft, der Neigung zur Pflicht eine von Kant abweichende Stellung ein. Er findet bei Kant »die sinnlichen Kräfte nicht hinlänglich geachtet und die durch das ästhetische Prinzip in sie gelegte Möglichkeit freiwilliger Übereinstimmung mit der Vernunfteinheit nicht genug herausgehoben.«[2]) Kant sieht nach einem Ausspruch Schillers die Neigung lieber im Krieg als im Einverständnis mit dem Vernunftgesetz, weil es leicht sein könnte, daß ihre Fürsprache allein ihm seine Macht

[1]) Über Goethes Hermann u. Dorothea. Ges. Schr. II, 197. 216.
[2]) Briefwechsel zwischen Schiller u. Wilhelm v. Humboldt. S. 50.



über den Willen verschaffte. Schillers Ideal hingegen ist die schöne Seele, d. h. der Seelenzustand, in dem das »sittliche Gefühl sich aller Empfindungen des Menschen endlich bis zu dem Grade versichert hat, daß es dem Affekt die Leitung des Willens ohne Scheu überlassen darf und nie Gefahr läuft, mit den Entscheidungen desselben in Widerspruch zu stehen«. Zwischen den beiden Strömungen hält Humboldt seinen Kurs, pflichtet in der Zeit seines intimen Verkehrs mit Schiller auch in seinen ethischen Ansichten dessen Anschauungen bei und entfernt sich späterhin wieder von ihm und nähert sich Kant.

In einer Jugendschrift, in dem Aufsatz »Über die Religion«, betrachtet Humboldt den Menschen als ein Wesen, das zwischen reinen Geistern und den nur sinnlichen Antrieben gehorchenden Tieren in der Mitte steht. Obwohl seine geistige Natur an die Sinnlichkeit gebunden ist, steht sie doch nicht völlig in deren Bann und vermag »allen sinnlichen Trieben und allen reizenden Bildern der Einbildungskraft entgegen Ideen zu realisieren, welche die ruhige kalte Überlegung für gut erkennt«. Außer der sinnlichen Begierde und der bloß geistigen Denkkraft ist aber in der Seele noch ein Drittes vorhanden, eine Beziehung dieser beiden Seiten aufeinander, und dies ist das ästhetische Gefühl oder der Geschmack. Danach ist es durchaus nicht notwendig, daß die Neigung dem vernünftigen Willen immer widerspricht, sie kann ihm ebensowohl die Hand bieten. In jenem Fall spricht Humboldt von moralischer Stärke, in diesem von moralischer Güte, stellt aber beide als gleichberechtigt nebeneinander.[1])

Von einer anderen Seite rückt Humboldt Ethik und Ästhetik aneinander in den »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen«. Hier gründet er das Sittliche auf das Erhabene. »Die

---

[1]) Ges. Schr. I, 55 ff.

Idee des Erhabenen allein macht es möglich, dem unbedingt gebietenden Gesetz, zwar allerdings durch das Medium des Gefühls, auf eine menschliche, und doch, durch den völligen Mangel der Rücksicht auf Glückseligkeit oder Unglück, auf eine göttliche und uneigennützige Weise zu gehorchen.« Ganz im Sinne der »Kritik der praktischen Vernunft« fährt er darauf fort: »Das Gefühl der Unangemessenheit der menschlichen Kräfte zum moralischen Gesetz, das tiefe Bewußtsein, daß der Tugendhafte nur der ist, welcher am innigsten empfindet, wie unerreichbar hoch das Gesetz über ihn erhaben ist, erzeugt die Achtung, — eine Empfindung, welche nicht mehr körperliche Hülle zu umgeben scheint, als nötig ist, sterbliche Augen nicht durch den reinen Glanz zu verblenden.« — Gleichzeitig bringt Humboldt hier auch das Schönheitsgefühl mit dem moralischen Gesetz in Berührung. Der sittliche Wille erhält in ihm einen wertvollen Bundesgenossen, der die Menschen und die Verhältnisse intimer auffaßt als der Verstand, welcher sich nur mit Begriffen behilft und deshalb immer auf eine kleine Anzahl von Merkmalen beschränkt ist. Das Schönheitsgefühl soll aber nicht Antrieb zur Moralität sein, es soll nur »die Pflicht haben, gleichsam mannigfaltigere Anwendungen für das moralische Gesetz aufzufinden, welche dem kalten und darum hier allemal unfeinen Verstand entgehen würden, und das Recht genießen, dem Menschen die süßesten Gefühle zu gewähren.«[1])

Noch einen Schritt weiter in der Richtung auf Schiller hin geht Humboldt in seiner »Rezension des Woldemar«. In dieser Schrift bezeichnet er es als einen unleugbar höheren Grad der Tugend, wenn die Pflicht in das Wesen der sonst entgegenstrebenden Neigungen übergeht und nicht jede pflichtmäßige Handlung eines Kampfes bedarf. »Wie edel auch das Ringen der Pflicht gegen die Neigung sein mag, so ist es doch immer ein Zustand

[1]) Ges. Schr. I, 172 f.

des Krieges, und wer segnet nicht mehr die wohltätige Hand des Friedens!« Wenn dann Humboldt auch fortfährt, daß dieser Friede nicht durch Nachgiebigkeit erkauft sein dürfe und daß der wahrhaft tugendhafte Mensch im Falle der Gefahr die Stimme der Sinnlichkeit zu verachten und dem dürren Buchstaben des Gesetzes zu gehorchen wisse, so steht doch unzweifelhaft fest, daß er um jene Zeit, als er die Rezension des Woldemar schrieb, das Schillersche Moralprinzip über das Kantische stellte. [1])

In fast völliger Übereinstimmung mit Schiller sehen wir Wilhelm von Humboldt in dem Aufsatz »Über die männliche und weibliche Form«. Hier schreibt er: »Da der Mensch als ein gemischtes Wesen Freiheit und Naturnotwendigkeit verknüpft, so erreicht er nur durch das vollkommenste Gleichgewicht beider das Ideal reiner Menschheit.« Allerdings setzt er hinzu: »Zwar müßte, wenn die moralische Würde behauptet werden sollte, der Wille herrschen, aber nicht über eine widerstrebende, sondern mit ihm übereinstimmende Natur.« Man kann aus dieser Bemerkung sicher nicht schließen, daß Humboldt nach wie vor an der erhabenen Sittlichkeit festhalte, dagegen spricht schon ihre hypothetische Form. Außerdem aber unterscheidet sich ein Zustand, in dem der Wille über eine vollkommen mit ihm übereinstimmende Natur herrscht, sehr wenig von einem Zustand völliger Harmonie aller Seelenkräfte. Vielleicht schlug Wilhelm von Humboldt bei der Niederschrift jener Stelle sein Kantisches Gewissen, und er setzte deshalb die Anmerkung hinzu; die ganze Stelle kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß er sich von Kant weit entfernt und sich Schiller angeschlossen hat. [2])

Kant konnte zu einer solchen Versöhnung zwischen Sinnlichkeit und Vernunft nicht gelangen, weil er der

---

[1]) Ges. Schr. I, 298 f.

[2]) Ges. Schr. I, 349.

ursprünglichen Natur des Menschen mißtraute und sie für böse von Grund aus hielt. Nach Humboldt dagegen stimmt die Tugend mit den ursprünglichen Neigungen des Menschen überein. Zu dieser Ansicht wird er durch folgende Erwägung gedrängt. Jeder uns eingeprägte Charakter muß unter der Macht des Willens stehen, und es muß möglich sein, ihn zu vertilgen, wenn es unmoralisch wäre, ihn länger zu behaupten. Ein wahrhaft ursprünglicher, angeborener Charakter kann nun zwar leise verändert und gemildert, nicht aber ausgerottet werden. Daraus folgt für Humboldt, daß die Natur uns keinen Charakter einprägen konnte, der mit den allgemein verbindlichen moralischen Forderungen unverträglich wäre. Die ursprüngliche Kraft kann also nicht unmoralisch sein. Wo aber die sittlichen Forderungen im Charakter des Menschen auf Hindernisse treffen, sind diese nicht in seinem Wesen begründet, sondern rühren von zufälligen Beschaffenheiten desselben her.[1])

Späterhin entfernte sich Humboldt wieder von Schiller. In einer Anmerkung zu der »Rezension der Agnes von Lilien« unterscheidet er bereits wieder die erhabene und die schöne Sittlichkeit, sucht aber beide einander möglichst nahe zu rücken. »Die beiden hier angeführten Arten der Sittlichkeit setzen sich nur dann eigentlich gegeneinander ab, wenn jede nicht mehr vollkommen rein ist, die schöne zu einer bloß pathologischen Zartheit des Gefühls herabsinkt, die erhabene in Strenge und Rauhigkeit ausartet; in ihrer echten Gestalt hingegen nähern sie sich unaufhörlich einander und gehen nach Maßgabe der Lagen und Stimmungen gegenseitig ineinander über.[2]) Auch im »Plan einer vergleichenden Anthropologie« und in einem Briefe an Jacobi aus dem Jahre 1808 begegnen wir dieser Unterscheidung.

Nie hat Humboldt das ästhetische Moment ganz aus

---

[1]) Das achtzehnte Jahrhundert. Ges. Schr. II, 92.

[2]) Ges. Schr. II, 343.



der Ethik ausgeschlossen, wenn er auch Ethik und Ästhetik nicht wieder so eng miteinander verbunden hat wie in der Zeit seines Verkehrs mit Schiller. An einer Stelle der »Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten« spricht er von den Bestrebungen des Grundtriebes der Individualität, jenes Schößlings der Urkraft, der in jedem Menschen eine andre Form erhalten hat. Dieser Grundtrieb findet im Menschen bereits die Begierden und Neigungen vor und sucht sie gleichmäßig und harmonisch zu stimmen. Humboldt vergleicht ihn an dieser Stelle mit dem physischen Organisationstrieb, der aus der Materie den menschlichen Körper formt, setzt aber hinzu, der Charaktertrieb erreiche im Gegensatz zum Organisationstrieb sein Ziel äußerst selten. Wir können den Charaktertrieb auch mit einem Künstler vergleichen, der aus den vorhandenen Trieben und Neigungen ein ethisches Kunstwerk zu schaffen bemüht ist, ein Unternehmen freilich, das ihm nur in den seltensten Fällen bis zu dem Grade gelingt, daß der Stoff, vollkommen besiegt, treu und rein seine Form annimmt.[1])

Eine der spätesten Äußerungen Humboldts über das Prinzip der Moral findet sich in dem Vorwort zu seinem Briefwechsel mit Schiller. (S. 24.) Dort schreibt er: »Die Vernunft, unbedingt herrschend in der Erkenntnis und Willensbestimmung, sollte die Anschauung und Empfindung mit schonender Achtung behandeln und nirgends in ihr Gebiet übergreifen, dagegen sollten diese sich aus ihrem eigentümlichen Wesen und auf ihrer selbstgewählten Bahn zu einer Gestalt emporbilden, in welcher jene, bei aller Verschiedenheit des Prinzips, sich der Form nach wiederfände.« Auch hier noch ist Humboldt, wie fast zeit seines Lebens, bemüht, dem sittlichen Willen die Herrschaft über die Sinnlichkeit zu sichern, ohne indes diese zur willenlosen Sklavin herabzuwürdigen.

---

[1]) Ges. Schr. III, 198 f. 208.

Das Schwanken Wilhelm von Humboldts zwischen der erhabenen und der schönen Sittlichkeit erklärt sich daraus, daß er einerseits das Sittliche auf das sich im Menschen offenbarende Transzendente gründete und daß es andrerseits seinem ästhetischen Gefühl widersprach, eine Seelenkraft durch eine andre unterdrücken zu lassen. Er sucht deshalb beide Arten der Sittlichkeit miteinander zu verknüpfen, ein Unterfangen freilich, das nie ganz gelingen kann. Es soll aber nicht unsere Aufgabe sein, Humboldts ethische Anschauungen zu kritisieren; es genügt uns, gezeigt zu haben, daß er der Gruppe der ästhetischen Ethiker angehört. Dieser Gruppe muß er zugezählt werden, obgleich er das Prinzip der Sittlichkeit nicht rein ästhetisch gefaßt und oft zwischen schöner und erhabener Sittlichkeit geschwankt hat; denn selbst Schiller, der Chorführer der ästhetischen Ethiker, hat neben seinen Abhandlungen »Über Anmut und Würde« und »Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten« auch einen Aufsatz »Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen« geschrieben.

Wissenschaft. Die Wissenschaft ist nach Wilhelm von Humboldt nicht ein Werk des bloßen Verstandes, der die Tatsachen der Erfahrung analysiert und in kausalen Zusammenhang bringt; denn nach seiner Grundüberzeugung kann nichts von alledem, was der Mensch nur mit einer Seite oder einem Bruchstück seines Wesens hervorbringt, den höchsten menschlichen Werten zugezählt werden. Nur wenn der ganze innere Mensch tätig ist, kann er Meisterwerke erzeugen, und auch der Forscher fördert nur dann die Wissenschaft, wenn er sich mit allen seinen Fähigkeiten in sein Objekt vertieft. Deshalb tadelt Humboldt seine Zeitgenossen, die dem Geschmack keinen Einfluß auf die Tätigkeit der räsonnierenden Kräfte gestatteten; deshalb schilt er auch die philosophischen Systeme, die nur der logische Verstand ausgesonnen hat, mark- und fleischlose Gerippe und stellt ihnen die Systeme der Griechen gegenüber, die

die Frucht ihrer gesamten Kräfte in der größten Harmonie ihres Strebens seien. Unter den Philosophen seiner Zeit stellt er Kant allen übrigen voran, hat aber in seinen Urteilen über ihn nicht bloß den Kant der kritischen Periode im Sinn. Noch in der »Einleitung zum Briefwechsel mit Schiller« (S. 21) rühmt er an ihm Tiefe und Schärfe und eine vielleicht nie übertroffene Dialektik, an die jedoch der Sinn nicht verloren gehe, auch die Wahrheit zu fassen, die auf diesem Wege nicht erreichbar sei, und er fährt fort: »Von den Spuren, die man in seinen Schriften von seinem Gefühl und Herzen antrifft, hat schon Schiller richtig bemerkt, daß der hohe philosophische Beruf beide Eigenschaften (des Denkens und Empfindens) verbunden fordert. — Geist und Macht der Phantasie stehen in Kant der Tiefe und Schärfe des Denkens unmittelbar zur Seite.«

Die Wissenschaft besteht auch nicht in dem Ansammeln möglichst vieler Einzelerkenntnisse, alle Einzelheiten müssen vielmehr in Zusammenhang gebracht und aus einem einheitlichen Prinzip erklärt werden. Das einheitliche Prinzip, worauf Humboldt alle einzelnen Erfahrungen zurückführt, ist die Urkraft; auf ihr oder — da sie sich dem Menschen nur in den Ideen enthüllt — auf den Ideen erhebt sich die Wissenschaft. Von hier aus betrachtet, ist der Beruf des Forschers dem des Künstlers nahe verwandt; denn beide suchen den Urgrund der Welt zu entschleiern, beide lassen sich bei der Bildung ihrer Ideen von den Gegenständen der Wirklichkeit leiten und stellen diese umgekehrt als Entfaltungen der Urkraft dar, und beide wirken mit allen Sinnen und Kräften, die ihnen hierzu verliehen sind. Diese Ansicht von der inneren Verwandtschaft des »poetischen und philosophischen Genies« hat Humboldt vielleicht unter dem Eindruck der Persönlichkeit Schillers gewonnen, dessen »Kopf beide Richtungen in einem so eminenten Grad eigentümlich« (4. Aug. 1795 an Schiller) waren, mindestens aber ist er durch das Studium

der Individualität Schillers in dieser Ansicht bestärkt worden.[1])

Die ästhetische Weltbetrachtung verleitet, wie das Beispiel Schellings zeigt, leicht dazu, die Einzelforschung zu vernachlässigen und die Einzeltatsachen den Ideen zuliebe gewaltsam umzugestalten. Humboldt kann höchstens in seiner Naturphilosophie dieses Fehlers geziehen werden. Es ist aber hierbei zu berücksichtigen, daß er überhaupt nicht Naturforscher war und das Gebiet der Naturphilosophie nur streifte, um seine Lebensauffassung nach außen hin abzugrenzen. In seinem eigentlichen Forschungsgebiet dagegen vertritt er nachdrücklich die Notwendigkeit der Einzelforschung und befolgt namentlich in seinen sprachwissenschaftlichen Werken diese Forderung mit peinlicher Gewissenhaftigkeit.

Aber die Einzelerfahrungen sind ihm noch nicht wirkliche Wissenschaft, sondern nur Grundlage oder Stoff derselben; Wissenschaft entsteht erst, wenn die einzelnen Erfahrungen zu einem einheitlichen Ganzen verarbeitet werden. Zu diesem Zweck müssen Ideen herangezogen werden. Diese Gedanken führt Humboldt namentlich in seiner Abhandlung »Über die Aufgabe des Geschichtschreibers« aus, worin er »das leichter erkennbare Verfahren des Künstlers auf das mehr Zweifeln unterworfene des Geschichtschreibers« anwendet. »Was dem Künstler Kenntnis der Natur, Studium des organischen Baues, ist dem Geschichtschreiber die Erforschung der als handelnd und leitend im Leben auftretenden Kräfte; was dem Künstler Verhältnis, Ebenmaß und der Begriff der reinen Form, sind dem Geschichtschreiber die sich still und groß im Zusammenhang der Weltbegebenheiten entfaltenden, aber nicht ihnen angehörenden Ideen.« »Die Weltgeschichte ist daher in dem geteilten

---

[1]) Vergl. Über Goethes Hermann und Dorothea. Ges. Schr. II, 127 f. Verfall und Untergang. Ges. Schr. III, 184. 216.

irdischen Dasein nur die uns sichtbare Auflösung des Problems, wie (sei es bis zur Erschöpfung des Begriffs oder bis zu einem nach unbekannten Gesetzen gesteckten Ziel) die in der Menschheit begriffene Fülle und Mannigfaltigkeit der Kraft nach und nach zur Wirklichkeit kommt,« und das Geschäft des Geschichtschreibers ist es, das Streben der Urkraft darzustellen, Dasein in der Wirklichkeit zu gewinnen.[1])

Die bisher entwickelte Weltanschauung Wilhelm von Humboldts zeigt, daß ihm die Wirklichkeit überhaupt nur als Hülle der Unendlichkeit gilt und daß er auch die Einzelobjekte sub specie aeternitatis betrachtet. Gleichzeitig ist durch das bisher Dargestellte klar geworden, daß seine Weltanschauung aus dem Zusammenwirken aller seiner Kräfte hervorgegangen ist, und Alexander von Humboldt hat recht, wenn er schreibt, seines Bruders Art, ein Problem zu behandeln, zeige eine eigentümliche Größe, die nicht aus intellektuellen Anlagen allein, sondern vorzugsweise aus einem von der Gegenwart nie beschränkten Sinn und aus den unergründlichen Tiefen der Gefühle entspringe.[2])

Religion. Die religiösen Bedürfnisse Wilhelm von Humboldts sind nie sehr stark gewesen, und wo er sich in seinen Schriften auf religiöse Fragen einläßt, vertritt er meist nur von der christlichen Lehre abweichende Ansichten. Das Wort »Gott« kommt in seinen Schriften selten vor, und dort, wo es auftritt, hat es einen andren Sinn als den, den der Christ damit verbindet. Denn Wilhelm von Humboldt ist der Überzeugung, daß die »Empfindungsweise überhaupt die Religiosität und ihre Modifikationen und nicht diese jene bestimmt« (31. August 1795 an Schiller), und daraus folgt ohne weiteres, daß seine religiösen Ansichten seiner ästhetischen Welt- und Lebensauffassung angepaßt und eingeordnet sind.

[1]) Vergl. Über d. Aufgabe d. Geschichtschreibers. Ges. Schr. IV, 41. 56. Betrachtungen über die Weltgeschichte. Ges. Schr. III, 353.

[2]) W. v. Humboldts Ges. Werke. Berlin 1841. Vorwort S. IV.

Am besten wird seine Stellung zur Religion gekennzeichnet durch eine Stelle in einem Briefe an Johanna Motherby (24. April 1813). Dort schreibt er: »Ich bin nie religiös gewesen, aber bin ganz wie die Andächtigen, weil mich immer etwas Unendliches anzieht, das nie besessen oder gefaßt werden kann, und weil ich am liebsten und im Grunde ewig in einer Idee lebe.« Die Idee oder — da diese nur die Form ist, worin wir das Unendliche erfassen — der metaphysische Trieb vertritt also bei Humboldt die Stelle Gottes.[1])

Den metaphysischen Trieb vergleicht Humboldt oft mit den Naturkräften. Freilich als ganz blind und absichtslos wirkende Macht faßt er ihn doch wohl nicht auf, wenigstens widersprechen dem manche seiner Äußerungen. Nach einer Stelle, die Leitzmann aus einem ungedruckten Tagebuch Humboldts zitiert, scheint ihm in der Übersicht des Ganzen etwas zu fehlen, ohne eine ordnende Ursach, die allein Einheit in die vor ihm liegende Mannigfaltigkeit bringe.[2]) Im achtzehnten Jahrhundert schreibt er, eine Ordnung in der Geschichte, die von höheren Absichten geleitet würde, sei sicher da,[3]) und in der Abhandlung »Über die Aufgabe des Geschichtschreibers« lautet eine Stelle: »Die Weltgeschichte ist nicht ohne eine Weltregierung verständlich.« In derselben Abhandlung heißt es freilich auch wieder, die Weltgeschichte werde beherrscht und durchwaltet von Ideen, die ihrer Natur nach außer der Endlichkeit lägen; die Idee äußere sich richtunggebend und krafterzeugend.[4]) Kittel hat danach wohl recht, wenn er diese Weltregierung nur in dem Sinn einer »gesetz-

[1]) Briefe an Johanna Motherby von W. v. Humboldt und Ernst Moritz Arndt. Herausgegeben von *Heinrich Meisner*. Leipzig 1893. — Betrachtungen über die Weltgeschichte. Ges. Schr. III, 357.

[2]) Briefe von W. v. Humboldt an Fr. H. Jacobi. S. 94 f.

[3]) Das 18. Jahrhundert. Ges. Schr. II, 8.

[4]) Über die Aufgabe des Geschichtschreibers. Ges. Schr. IV, 50 f.

mäßigen Emporentwicklung des mystischen All-Dämons im Menschengeschlecht« gelten lassen will.[1])

Im Grunde glaubt also Humboldt daran, daß der metaphysische Trieb planmäßig wirke. Bei seinen wissenschaftlichen Untersuchungen jedoch schaltet er diesen Glauben aus, um in der Ergründung der Tatsachen nicht irregeführt zu werden, und vielleicht nur deshalb vergleicht er ihn mit den Naturkräften. (Vergl. »Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues« § 3.)

Vor allem aber wehrt sich Humboldt dagegen, ein unveränderliches transzendentes göttliches Wesen anzuerkennen. »Die wahre Unendlichkeit der göttlichen Kraft beruht auf dem allem Geschaffenen beiwohnenden Vermögen, sich ewig neu und immer größer zu gestalten, kann aber nicht, abgesondert von dem Geschaffenen, hypostasiert werden.« Damit kennzeichnet Humboldt selbst seine religiöse Anschauung als dynamischen Pantheismus.[2])

Auch hierin ist Wilhelm von Humboldt ein Geistesverwandter Goethes und Schillers. Wie Humboldt, so sind auch sie in einem christlichen Hause aufgewachsen, haben aber schon in ihren Jünglingsjahren dem Christentum den Rücken gekehrt. Schiller stand von da ab dem Christentum für immer fern, Goethe näherte sich ihm im Alter wieder ein wenig, als er »mystisch« wurde. Nie aber haben sie sich völlig von jeglicher Religion losgesagt; denn sie sind in ihrem Innersten von dem Dasein einer Gottheit überzeugt, sie behalten sich nur das Recht vor, sich das Göttliche in ihrer Weise zu denken. Als Individualisten sehen sie in der Religion eines Menschen sein ganz persönliches, ganz eigentümliches Verhältnis zu Gott und sind deshalb nicht geneigt, die Religion

---

[1]) *Kittel*, Wilhelm v. Humboldts geschichtliche Weltanschauung im Lichte des klassischen Subjektivismus der Denker und Dichter von Königsberg, Jena und Weimar. Leipziger Studien aus dem Gebiete der deutschen Geschichte. Bd. 7. S. 72.

[2]) Latium und Hellas. Ges. Schr. III, 139.

irgend einer Glaubensgemeinschaft zu übernehmen. Im Gegensatz zum Christentum denken sie sich Gott mehr naturartig. Schiller vertritt schon in der »Theosophie des Julius« einen seelenvollen Pantheismus, und Goethe faßt Gott und Natur zu einem einzigen Ganzen zusammen, das er »Gott-Natur« nennt, und denkt sich dabei Gott als das allerwirksamste Wesen. Namentlich aber setzen beide, ähnlich wie Humboldt, ihre Religion zur Kunst in Beziehung. Indem Schiller in seinen Dichtungen den Weltgrund zu enthüllen sucht, fühlt er sich als Prediger der Gottheit, und für Goethe ist jedes Kunstwerk »wie ein frisch ausgesprochenes Wort Gottes«.

Sprache. Der Sprachphilosophie hat sich Humboldt ziemlich spät zugewandt, ist ihr aber bis an sein Ende treu geblieben, und während er späterhin die übrigen Gebiete, denen er früher hauptsächlich seine Gunst geschenkt hatte, immer mehr in den Hintergrund treten ließ, widmete er der Sprachwissenschaft mit zunehmendem Alter ein immer wachsendes Interesse. Zeit seines Lebens war er bemüht, den Urgrund der Welt zu entdecken; in der Sprache endlich glaubte er den Führer gefunden zu haben, der ihn diesem Urgrund am nächsten bringen könnte. Durch das Bemühen, vermittelst der Sprache zu dem Urquell zu gelangen, und umgekehrt, die Sprache als einen Abfluß dieses Quells zu betrachten, wurde Wilhelm von Humboldt zum Gründer der Metaphysik der Sprache und errang sich in der Geschichte der Sprachwissenschaften einen ehrenvollen Platz neben Bopp und den Gebrüdern Grimm.[1])

Wilhelm von Humboldt nennt die Sprache öfter einen Organismus.[2]) Damit will er sagen, daß die Sprache nicht eine Anhäufung verschiedenartiger Elemente ist,

[1]) *Steinthal*, Der Ursprung der Sprache im Zusammenhang mit den letzten Fragen alles Wissens. Berlin 1888. S. 59.

[2]) Ankündigung einer Schrift über die vaskische Sprache und Nation. Ges. Schr. III, 295. — Über das vergleichende Sprachstudium. Ges. Schr. IV, 3.

sondern daß sie ein Ganzes bildet, dessen einzelne Teile nach einem allgemeinen Gesetz übereinstimmend geformt sind. Alles in einer Sprache beruht nach ihm auf Analogie; sie »entsteht, wenn man sich ein Gleichnis erlauben darf, wie in der physischen Natur ein Kristall an den andern schießt«. Mit dem Organismus hat die Sprache auch insofern Ähnlichkeit, als sie ein zugleich sinnliches und geistiges Wesen ist: der Laut ist ihr Körper, und der Gedanke ist das ihn belebende und formende Prinzip. Humboldt aber warnt davor, diesen Vergleich zu weit zu führen und das, was von dem physischen Organismus gilt, ohne weiteres auf die Sprache zu übertragen; denn die Sprache ist für ihn nicht ein Stoff, sondern ein Prozeß, sie ist »die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen.«[1])

Dem Organismus ist das Kunstwerk nahe verwandt. Deshalb nennt Humboldt die Sprachen zuweilen auch Kunstwerke und vergleicht ihre Schöpfer, die Nationen, mit Künstlern. Denn die Sprachen sind für ihn nicht technische Erfindungen, er spricht es vielmehr als seine innerste Überzeugung aus, daß die Sprache als Werk des Verstandes unerklärbar sei und daß sie sich nicht hätte erfinden lassen, wenn ihr Typus nicht schon im Menschen vorhanden gewesen wäre. »Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache, um aber die Sprache zu erfinden, müßte er schon Mensch sein.« Wie die Kunstwerke nicht erdacht, sondern geboren werden, so bricht auch die Sprache als ein unerklärliches Wunder aus dem Munde einer Nation. Sie ist somit nicht eigentlich ein Werk des betreffenden Volkes, sondern eine unwillkürliche Emanation seines Geistes, eine ihm zugefallene Gabe. Aber sie liegt nicht als tote Masse im Dunkel der Seele, sondern nur als Typus, der die wirkliche

[1]) Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal* S. 479. 262 f.

Sprache erst nach und nach, jedoch nach einem bestimmten Gesetz erzeugt.[1])

Wie wir früher gesehen haben, ist der Künstler bei der Konzeption seines Werkes mit seiner ganzen harmonisch gestimmten Seele tätig. Auch die Sprache ist nicht das Erzeugnis dieser oder jener einseitigen Strömung des Seelenlebens: »Es gibt keine Kraft der Seele, welche bei der Spracherzeugung nicht tätig wäre; nichts im Inneren des Menschen ist so tief, so fein, so weitumfassend, das nicht in die Sprache überginge und in ihr erkennbar wäre.« Die Sprache eines Volkes nimmt also dessen ganze eigentümliche Geistesrichtung in sich auf, diese wird der sie belebende Odem und gibt ihr ihre Einheit, ihre »innere Form«. Weil nun jedes Volk einen anderen Charakter hat, ist auch der Kern jeder Sprache ein andrer, und je vollkommener sich in einem Volke die Idee der Menschheit offenbart, desto höher steht seine Sprache unter ihren Schwestern, vorausgesetzt, daß es dem Volk gelungen ist, seine Individualität ganz in den Laut überfließen zu lassen. »Wenn das Schicksal es fügt, daß ein dem Gemüt, Ohr und Ton nach vorzugsweise auf Rede und Gesang gestimmtes Volk gerade in den entscheidenden Congelationspunkt des Organismus einer Mundart eintritt, so entstehen herrliche und durch alle Zeit hin bewunderte Blüten. Nur durch einen solchen glücklichen Wurf kann man das Hervorgehen der griechischen Sprache erklären.«[2])

Durch die innere Form steht jede Sprache im Zusammenhang mit der Urkraft; denn die innere Form ist nur ein Abbild der Individualität eines Volkes, diese aber ist das individualisierte Absolute. Wie nun kein

---

[1]) Über das vergleichende Sprachstudium. Ges. Schr. IV, 14. — Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal* S. 189. 370 f.

[2]) Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal* S. 352. — Über vergleichende Sprachstudien. Ges. Schr. IV, 31.



Volk die Urkraft oder die Idee der Menschheit vollkommen darzustellen vermag, so ist auch keine einzelne Sprache imstande, die Idee der Sprache vollkommen auszuschöpfen. Sie sucht deshalb, ähnlich wie die Idee der Menschheit, ihren reichen Inhalt in einer möglichst großen Zahl von mannigfaltigen Formen zu offenbaren, die alle in demselben Verhältnis zueinander stehen wie die Völker und wie die Individuen: sie bilden einen geschlossenen Kreis und suchen die Idee der Sprache, die sich in jeder individuellen Form nur von einer Seite spiegeln kann, in ihrer Gesamtheit möglichst vollkommen darzustellen.[1])

Bisher haben wir den inneren Wert und die Verschiedenheit der Sprachen aus der Geisteseigentümlichkeit der Völker erklärt, haben also angenommen, daß die Geisteseigentümlichkeit das Primäre, die Sprache das Sekundäre sei. Ganz richtig ist damit das Verhältnis zwischen Geisteseigentümlichkeit und Sprache nicht gekennzeichnet. Schon ein einfacher Satz kommt nicht so zustande, daß man seinen Inhalt erst rein für sich denkt und danach in Worte kleidet, vielmehr »vollendet die Bezeichnung erst das Entstehen des zu Bezeichnenden vor dem Geiste«.[2]) »Die Sprache ist,« wie Humboldt an einer anderen Stelle sagt, »das bildende Organ des Gedankens«. Was aber von dem Verhältnis des Denkinhaltes zu seiner sprachlichen Form gilt, gilt auch von dem Verhältnis der Geisteseigentümlichkeit eines Volkes zu seiner Sprache. »Die Geisteseigentümlichkeit und die Sprachgestaltung eines Volkes stehen in solcher Innigkeit der Verschmelzung ineinander, daß wenn die eine gegeben wäre, die andre müßte vollständig aus ihr abgeleitet werden können. Denn die Intellektualität und die Sprache gestatten und befördern nur einander gegenseitig zusagende Formen. Die Sprache ist gleichsam die

---

[1]) Ges. Schr. IV, 33.

[2]) Grundzüge des allgemeinen Sprachtypus. Ges. Schr. V, 436.

äußere Erscheinung des Geistes der Völker. Wie sie in Wahrheit miteinander in derselben unserm Begreifen unzugänglichen Quelle zusammenkommen, bleibt uns unerklärlich verborgen.« »Man könnte die intellektuelle Eigentümlichkeit der Völker sogar die Wirkung der Sprache nennen. Die Wahrheit ist, daß beide zugleich und in gegenseitiger Übereinstimmung aus der unerreichbaren Tiefe des Gemüts hervorgehen.« [1])

Da es aber Humboldt, wie jedem Forscher versagt ist, bis zu jener Quelle selbst vorzudringen, so leitet er die Sprache aus der Geisteseigentümlichkeit der Völker ab oder sucht umgekehrt, aus der Sprache die Individualität eines Volkes zu erkennen. So geleiten ihn also auch die Sprachen nicht bis in das unbekannte Land, das seine Seele sucht; aber als unmittelbare Ausflüsse der Urkraft führen sie ihn doch seinem Ziele näher als die übrigen Geisteserzeugnisse.

Humboldt setzt in seiner Sprachphilosophie das Werk des jugendlichen Herder fort. Dieser hat bereits im Jahre 1772 eine Schrift »Über den Ursprung der Sprache« geschrieben. Darin hat er die supranaturalistische und sensualistische Lösung des Problems verworfen und seine eigne Ansicht über die Entstehung der Sprache entwickelt. Nach ihm gründet sich die Sprache weder auf eine übernatürliche Offenbarung, noch darf sie als eine höhere Entwicklungsstufe der tierischen Empfindungslaute betrachtet werden, sondern sie beruht auf dem vernünftigen Gattungscharakter des Menschen. Da aber Herder die Vernunft oder Besonnenheit nur als eine dem Menschen eigene Richtung aller Kräfte auffaßt, so ist die Sprache das Erzeugnis der ganzen sinnlich-geistigen Seele. Deshalb stellt sich in der Sprache der Mensch selbst dar, und jede Sprache ist gleichsam ein Spiegel

---

[1]) Vergl. *Steinthal*, Der Ursprung der Sprache. S. 77 f. — Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal* S. 245. 254.



des Volksgeistes. Angeregt durch die Schrift Herders schrieb Hamann »Des Ritters von Rosenkreuz letzte Willensmeinung über den göttlichen und menschlichen Ursprung der Sprache« und »Philosophische Einfälle und Zweifel über eine akademische Preisschrift«. Auch er bekämpft die damals herrschenden Ansichten über die Entstehung der Sprache, namentlich die sensualistische und rationalistische Theorie, betont seinerseits die Einheit von Denken und Sprechen, möchte aber doch gleichzeitig die Lehre vom göttlichen Ursprung der Sprache beibehalten. So kommt er aus dem Schwanken nicht heraus. Ja, selbst Herder nennt später in den »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« die Sprache ein göttliches Geschenk. Steinthal bezeichnet deshalb die Periode von Herder und Hamann als die Zeit der Gärung und sieht in Humboldt das abgeklärte Ergebnis derselben. (Steinthal, Der Ursprung der Sprache. S. 61.)

II. Pädagogische Anschauungen.

a) Erziehungsideal.

Verfolgt man die einzelnen Gebiete, die Wilhelm von Humboldt bearbeitet hat, bis zu ihrer tiefsten Wurzel, so trifft man immer auf die metaphysische Urkraft. Ihr entströmen sie, von ihr werden sie belebt, von ihr sind sie in gegenseitiger Übereinstimmung hervorgebracht. Die Gedankenwelt Humboldts bildet somit, um eins der von ihm beliebten Gleichnisse auf ihn selbst anzuwenden, einen Organismus, dessen einzelne Teile miteinander harmonieren und von seiner eignen Welt- und Lebensauffassung beseelt und zusammengehalten werden. Selbst die Naturphilosophie, die ihm ferner lag und die überhaupt andre Prinzipien zu heischen scheint, verwebt Humboldt in das Gewebe seiner psychologischen und ästhetischen Gedanken, und deshalb kann man von vornherein annehmen, daß auch seine pädagogischen Anschauungen, denen wir uns jetzt zuwenden wollen, ein organisches Glied seines Gedankensystems bilden; denn diese pädagogischen Ansichten und Überzeugungen sind nicht für sich allein in Humboldts Kopf entstanden, sie gehen immer neben seinen anderen Bestrebungen her, haben vielleicht sogar hier und da bestimmend auf seine Grundansichten eingewirkt und gliedern sich deshalb organisch den übrigen Bestrebungen Wilhelm von Humboldts ein.

Allgemeines Ziel. Es wäre unnatürlich, wenn Wilhelm von Humboldt auf seine Lebensauffassung ein

einseitig intellektuelles oder religiöses Erziehungsziel pfropfte; nach seiner Stellung zu der rein verstandesmäßigen Wissenschaft und zur Religion ist dies auch gar nicht zu gewärtigen. Eher könnte man schon erwarten, daß er als Kantianer seiner Pädagogik ein bloß ethisches Ziel voranstellte, das freilich, gemäß seiner ganzen Geistesrichtung, ästhetisch gefaßt sein müßte. Am natürlichsten jedoch wäre es, wenn er sein Erziehungsideal aus der metaphysischen Urkraft ableitete, und das tut er tatsächlich.

Die Urkraft ist für Wilhelm von Humboldt das, was für religiöse Menschen Gott ist. Sie ist nicht völlig erkennbar, der Mensch strebt aber danach, sie zu erfassen: er bildet sich eine Idee von ihr, die ihr nicht völlig entspricht, aber das Unendliche in eine dem Menschen faßbare Gestalt gießt. Diese Idee ist die Idee Gottes. So förderlich es nun auch für die Erziehung des Menschen ist, wenn er die Idee Gottes möglichst rein bildet und sie bei seinem Denken und Tun gegenwärtig hält, so kann sie doch nicht eigentlich sein Erziehungsideal sein; denn der Mensch kann sich nicht mit Gott messen. Gott geht aber über in das Menschengeschlecht und offenbart sich innerhalb der Grenzen der Menschheit. Zwar spiegeln ihn die einzelnen Menschen meist recht unvollkommen wider, es läßt sich aber doch eine Verbindung von Gott und Mensch denken, worin das Wesen Gottes nur soweit eingeengt ist, als es die Grenzen der Menschheit unbedingt fordern, eine Form, die mehr bestimmende Grenze als einengende Schranke ist: und dieses Gedankenbild, das Gott oder die Urkraft in der Gestalt des vollkommensten, aber nirgends vorhandenen Menschen zeigt, ist die Idee der Menschheit und ist das allgemeinste Ziel der Erziehung.[1])

Gott ist schlechthin vollkommen, er vereinigt in sich unzählige Tendenzen, von denen keine irgend einer Be-

[1]) Betrachtungen über die Weltgeschichte. Ges. Schr. III, 357.

schränkung unterliegt. Ihm gegenüber ist der Idealmensch ein eingeschränktes Wesen, aber er ist von allen Seiten gleichmäßig eingeengt, und alle seine Kräfte klingen, ähnlich wie die verschiedenen Seiten der Gottheit, in einer schönen Harmonie zusammen. Unter der Idee der Menschheit ist demnach ein harmonischer oder ästhetischer Seelenzustand zu verstehen.

Da sich die Idee der Menschheit in jedem Menschen ganz offenbart, kann sie jeder aus sich selbst schöpfen. Freilich offenbart sie sich in jedem einseitig, und jeder muß, nm sie richtig zu erfassen, die in seiner Natur nur schwach angedeuteten Züge in Gedanken schärfer auszeichnen und sein gesamtes Innere erhöhen. Hierbei handelt es sich durchaus nicht etwa um etwas Mechanisches, nicht um ein bloßes Ergänzen und Anfüllen, es gilt vielmehr, sein gesamtes Wesen harmonisch zu gestalten und höher zu stimmen. Das gelingt nicht allen Menschen in gleichem Grade und nicht in jedem Augenblicke, und auch dann, wenn es ihnen gelingt, erfassen sie die Idee der Menschheit nicht klar und bestimmt, sondern ahnen sie eigentlich nur.[1])

Es gibt jedoch noch einen zweiten Weg, zur Idee der Menschheit zu gelangen. Die Idee hat nicht die Möglichkeit, sich in einem einzelnen Menschen vollkommen auszusprechen nnd deshalb spiegelt sie sich in jedem von einer anderen Seite. Zwar kann sie auch auf diese Weise nie völlig in die Wirklichkeit eingehen, aber sie offenbart sich doch in der Gesamtheit der Menschen deutlicher als in einem einzelnen Individuum. Sammelt man nun die zerstreuten Züge in einem Bild, so nähert man sich auch dadnrch der Idee. Die Idee selbst wird dadurch noch nicht gewonnen; Humboldt bezeichnet das, was sich auf diese Weise ergibt, als das Bild der Menschheit. (2. Febr. 1796 an Schiller.) Dieses

---

[1]) Das achtzehnte Jahrhundert. Ges. Schr. II, 15. — Über den Geist der Menschheit. Ges. Schr. II, 325. 332.

Bild ist das Ergebnis einer wissenschaftlichen Tätigkeit, und wenn auch zu seiner Ausführung ein geübter Verstand allein nicht zureicht, so gibt es doch nicht wenige Menschen, die es wahrheitsgetreu zeichnen könnten. —

Ganz anders verhält es sich mit der Idee der Menschheit, sie ist viel mehr als das Bild der Menschheit, sie liegt diesem zugrunde, ist die einheitliche Wurzel für die mannigfaltigen Erscheinungen. Deshalb läßt sich die Idee nicht aus den verschiedenen Erscheinungen mosaikartig zusammensetzen, es gilt vielmehr, diese Erscheinungen im eignen Innern noch einmal zu erleben, sie zu verschmelzen, sich über das Gebiet der Wirklichkeit zu erheben und die Idee der Menschheit in seinem Innern gleichsam zu versuchen. So führt der zweite Weg, zur Idee der Menschheit zu gelangen, zu dem ersten zurück; die Erfahrungen, die die Seele an anderen macht, erfüllen sie mit dem Wunsch, über ihre eigenen Schranken hinauszustreben, und ermöglichen es ihr, in besonders glücklichen Momenten das Ideal der Menschheit zu ahnen.[1])

Das Erziehungsziel kann nach dem Vorausgegangenen nur ein harmonischer Seelenzustand sein. Humboldt charakterisiert es auch in diesem Sinn, räumt aber zuweilen der Vernunft eine leitende Stellung ein. Schon in den »Ideen über Staatsverfassung« (Ges. Schr. I, 80) schreibt er: »Die Vernunft verlangt ein harmonisches Wirken aller Kräfte.« In seinem Aufsatz »Über Religion« (Ges. Schr. I, 61) heißt es: »Lebhaftigkeit der Sinnlichkeit, Wärme des moralischen Gefühls, Stärke des Willens, alle geleitet und beherrscht durch die Vernunft, ergeben den Charakter des vollendeten Menschen.« In seiner Abhandlung »Über die männliche und weibliche Form« (Ges. Schr. I, 349) findet er das Ideal des Menschen in der Verschmelzung des männlichen und weiblichen

---

[1]) Über die männliche und weibliche Form. Ges. Schr. I, 333. 349 f. — Über den Geist der Menschheit. Ges. Schr. II, 327.

Charakters oder in dem Gleichgewicht der selbsttätigen und empfangenden Kräfte. An Körner schreibt er einmal, die Einheit der Kräfte dürfe nicht eine Einheit durch Alleinherrschaft einer Kraft, sondern durch gleichen Regierungsanteil einer jeden sein,[1]) und in der Abhandlung »Über das Studium des Altertums und des griechischen insbesondere« (Ges. Schr. I, 261) fordert er, daß »das einzelne Streben zu einem Ganzen und gerade zur Einheit des edelsten Zwecks, der höchsten proportionierlichsten Ausbildung des Menschen zu vereinen« sei.

Der Seelenzustand, den Humboldt als das Ziel der Erziehung bezeichnet, entspricht der Seelenstimmung des Künstlers. Dadurch soll aber nicht der Anschein erweckt werden, als ob dem sittlichen und wissenschaftlichen Verhalten ein geringerer Wert zukomme und als ob sie im Erziehungsziel eine mehr geduldete als eine berechtigte Stellung einnähmen. Über sein Verhältnis zur Religion schweigt sich Humboldt meist aus; wenn er sie aber in seinem Erziehungsziel nicht besonders erwähnt, so beruht dies nicht darauf, daß sie tatsächlich den übrigen Wertgebieten nachstünde, sondern darauf, daß er selbst kein inniges Verhältnis zu ihr gewonnen hatte. Im übrigen aber schätzt er die Kunst nicht höher ein als Ethik und Wissenschaft, ja, er mißt sogar der Ethik einen besonders hohen Wert bei, kann sich aber trotzdem nicht entschließen, ein bloß ethisches Ziel aufzustellen. »Obgleich der moralische Wert allein alle menschliche Würde bestimmt, so ist er doch nur auf einen Teil unseres Wesens, auf die Gesinnung, eingeschränkt. Hier aber wird etwas so Allgemeines gesucht, daß es den ganzen Menschen in allen seinen Kräften und allen seinen Äußerungen umfaßt.« [2])

Diese Stimmung aber, die alle Saiten der Seele tönen

[1]) Ansichten über Ästhetik und Literatur von Wilhelm von Humboldt. Herausgegeben von *F. Jonas.* Brief vom 19. Nov. 1793.

[2]) Über den Geist der Menschheit. Ges. Schr. II, 326. — Verfall und Untergang. Ges. Schr. III, 205.



läßt, ist die ästhetische. Sie schließt das wissenschaftliche und sittliche Verhalten nicht aus, läßt vielmehr beide ebenso natürlich aus sich hervorquellen wie das künstlerische Verhalten. »Es gibt außer allen einzelnen Studien und Ausbildungen des Menschen noch eine ganz eigene, welche gleichsam den ganzen Menschen zusammenknüpft, ihn nicht nur fähiger, stärker, besser an dieser oder jener Seite, sondern überhaupt zum größeren und edleren Menschen macht, wozu zugleich Stärke der intellektuellen, Güte der moralischen und Reizbarkeit und Empfänglichkeit der ästhetischen Fähigkeiten gehört.« (Okt. 1792 an Wolf.)

Individualität. Der durchaus harmonische Seelenzustand ist der Zielpunkt des Bildungsstrebens, sein Ausgangspunkt ist die Individualität. Diese aber definiert Humboldt als die »Konsequenz eines gewissen Strebens, das eine Menge anderer ausschließt«.[1]) Dem Ideal der Menschheit gegenüber erscheint die Individualität als eine »beschränkte Geburt der Zeit«, und man könnte versucht sein, sie dem allgemeinen Ziel aufzuopfern. Humboldt jedoch ist zeit seines Lebens in seinem Denken und Tun Individualist gewesen, und noch 1832 bekennt er Goethe, er könne sich nicht helfen, das Individuelle für die Hauptsache anzusehen. (6. Jan. 1832 an Goethe.) Es ist danach nicht im entferntesten daran zu denken, daß Humboldt einer allgemeinen, abstrakt gedachten Vollkommenheit zuliebe die Individualität auszurotten trachtete. Schiller bezeugt uns dies mit den Worten: »Daß Sie sich in Beurteilung des Charakterwertes so ernst und nachdrücklich gegen das einförmige Allgemeine erklären und für die Individualität und das Charakteristische streiten, erfreut mich ungemein. Auch halten Sie diese Idee in jeder Anwendung so fest, daß man überzeugt wird, wie sehr Sie sich derselben bemächtigt haben.« (1. Febr. 1796 an Humboldt.)

---

[1]) Latium und Hellas. Ges. Schr. III, 138.

Doch selbst wenn jemand der Individualität an sich keinen besonderen Wert zugestehen wollte, vermöchte er gleichwohl nicht, sie dem allgemeinen Ideal aufzuopfern. Wohl kann man sich neuen Verhältnissen anpassen, kann Gewohnheiten annehmen und ablegen, aber davon wird die Individualität im eigentlichen Sinne nicht getroffen; denn die Individualität eines Menschen ist nicht das Ergebnis äußerer Einwirkungen auf ihn, ist auch nicht willkürlich von ihm selbst geformt worden, die wahre Individualität entsteht vielmehr von innen heraus, plötzlich und auf einmal, eine ewig junge, ewig neue und unerschöpfliche Kraft gießt die Elemente der Individualität in immer neue Gestalten um. Diese ursprüngliche Individualität läßt sich nicht ausrotten und nicht wesentlich umstimmen, sie täuscht so oft die Erwartungen des Erziehers und macht sogar oft die Arbeit an dem eigenen Ich fruchtlos.[1])

Diese Festigkeit, mit der sich die Individualität allen Unterdrückungsversuchen zum Trotz behauptet, ist nun nach Humboldts Ansicht nicht ein Mangel, sondern ein Segen für den Menschen; denn die Individualität ist die Trägerin der Energie. Gleich dem Riesen, der nur von der Berührung der mütterlichen Erde seine Kraft erhielt, empfängt der Mensch seine Kraft nur aus der Individualität. Ja, Humboldt glaubt, daß die ursprüngliche Kraft gerade dadurch, daß sie von der menschlichen Individualität eingeengt wird, erhöht und gespannt werde, ähnlich wie z. B. der Dampf auch nur dadurch seine Energie empfängt, daß er zusammengepreßt wird.[2])

Versöhnung beider. Wie soll nun der Widerstreit zwischen der zu erstrebenden harmonischen Seelenverfassung und der unausrottbaren einseitigen Individuali-

---

[1]) Plan einer vergleichenden Anthropologie. Ges. Schr. I, 384. — Das 18. Jahrhundert. Ges. Schr. II, 90.

[2]) Über Goethes Hermann und Dorothea. Ges. Schr. II, 118. — Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal*, S. 206.

tät gelöst werden? Daß das allgemeine Ziel etwas von seinem Inhalte aufgeben sollte, ist kaum zu erwarten; denn es ist aus der Tiefe der menschlichen Natur geschöpft, ja ist der Ausdruck dessen, was als Seele in der Natur überhaupt lebt. Der Individualität aber zuzumuten, sich selbst aufzugeben, ist auch nicht angängig; denn sie durch eine allgemeine Mittelmäßigkeit ersetzen zu wollen, würde einen endlosen Kampf ohne endgültigen Sieg bedeuten und selbst dann, wenn es gelänge, den Fortschritt der Menschheit schwer schädigen.

Es ist ohne weiteres klar, daß schließlich ein Kompromiß zwischen beiden geschlossen werden muß, vorher aber müssen die Ansprüche beider Parteien geprüft werden, damit ein Vergleich auf rechtlicher Grundlage zustande kommen kann. Genauer hingesehen, nimmt der Gegensatz zwischen dem allgemeinen Ziel und der Individualität bei Humboldt eine dreifache Form an: es widerstreitet zunächst die harmonische Seelenstimmung des Idealmenschen der einseitigen Individualität; es besteht sodann ein Zwiespalt zwischen dem einen Ideal und den vielen Individualitäten; und es ist schließlich ein Gegensatz zwischen den allgemeingültigen Normen der Ethik, Logik und des Geschmacks und dem gegenüber dem Recht der Individualität denkbar.

Wenden wir uns zu dem ersten Widerstreit. Nach Humboldts Metaphysik ist es der Idee der Menschheit nicht möglich, sich einem Menschen vollkommen anzuvertrauen, sie gewährt zwar jedem Menschen Anteil an ihrem ganzen Wesen, läßt aber in jedem irgend eine Seite des Seelenlebens überwiegen und die andern sich dieser unterordnen. Der Mensch aber soll nun in seiner einseitig gerichteten Individualität das Ideal erreichen und ist doch von Natur dazu nicht imstande. Dennoch kann dieses Gebot nicht aufgehoben werden, und jener Widerstreit muß nur scheinbar sein.

Die Idee der Menschheit ist keine metaphysische Realität, kein allen Individuen vorausgehendes Sein; sie

ist nur ein Gedankenbild, das die unergründliche und ewig bewegliche Urkraft in eine klare, feste, aber der Urkraft nicht völlig angemessene Form gießt. Dem Menschen liegt keine fertige, über sich selbst vollkommen klare und unveränderliche Idee zugrunde, die sich bloß in der Erscheinungswelt ausführte. Das, was dem Menschen zugrunde liegt, hat vielmehr Ähnlichkeit mit dem unreflektierten Walten der Naturkräfte, die sich nach und nach durch ihr Wirken bestimmter ausgestalten. Der Idee der Menschheit gegenüber ist das Individuum eine Realität, in ihm lebt, wenngleich einseitig gerichtet, die wirkliche Natur und sucht sich immer höher zu entwickeln. Bei diesem Bildungsstreben aber kann dem Individuum die Idee der Menschheit als Leitstern dienen, und so löst sich der Widerstreit zwischen der Idee und der Individualität auf die Weise, daß der Mensch innerhalb der Grenzen seiner Individualität »zu demjenigen aufstrebt, was dem verborgenen Vermögen (der Natur) entspricht, aber bloß als Ahndung gefaßt und bloß als Idee dargestellt werden kann«. (Latium und Hellas. Ges. Schr. III, 140.)

Der zweite Gegensatz, der zwischen den vielen verschiedenen Individuen und dem einen allgemeinen Ziel, ist mit dem eben besprochenen nahe verwandt, wird aber in anderer Weise gelöst, und seine Lösung bildet eine wertvolle Ergänzung zu der Lösung des ersten Widerstreites. Eigentlich aber versöhnt Humboldt die hadernden Parteien zunächst nicht, sondern trennt sie nur: er weist das allgemeine Ziel dem Menschengeschlecht zu und läßt den Individuen die individuelle Ausbildung. Dabei wandelt sich jedoch das allgemeine Ziel, die Menschheit soll nämlich nicht eine gleichartige Masse darstellen, sondern soll aus einer Menge individueller Formen bestehen, die zweckmäßig zusammenwirken und so das Ideal gesellschaftlich verkörpern.

Hebt diese Trennung den Widerstreit auf? Oder entsteht nicht vielmehr gerade durch die Scheidung ein

neuer Streit? Mindestens ist es fraglich, ob die Individuen sich immer gerade so ausbilden, daß sie einander zweckmäßig und harmonisch ergänzen und sich der Idee der Menschheit so unterordnen, wie etwa die Teile eines Kunstwerkes seiner Idee. Um diesen Streit zu vermeiden, verlegt Humboldt beide Arten der Ausbildung in jeden einzelnen Menschen. In den theoretischen Erwägungen soll man den Gedanken eines allgemeinen Zusammenwirkens aller festhalten und sein Augenmerk auf die Veredlung des ganzen Geschlechtes richten; sobald man aber an seiner eignen Bildung arbeitet, soll man sich in sich selbst einschließen, weil es töricht wäre, etwas in einen bestimmten Plan aufzunehmen, was nicht bestimmt in der einzelnen Willkür steht. »Der Verstand sucht seine Totalität in der Welt und kennt keine anderen Grenzen als die auch die ihrigen sind, der Wille findet die seinigen im Individuum und geht nie über dasselbe hinaus.«

Der Vergleich, wonach das allgemeine Ziel dem Menschengeschlecht, das besondere den einzelnen zugewiesen wurde, hat sich somit verschoben; nicht Menschheit und Individuen, sondern Verstand und Wille teilen sich in beide Ziele. Damit aber ist die Scheidung eigentlich wieder aufgehoben; denn Verstand und Wille sind nicht durch Scheidewände voneinander getrennt, sondern stehen in inniger Verbindung und bringen eine Art des Handelns in uns hervor, die beide Arten der Ausbildung miteinander verschmilzt, so daß wir schließlich mit vollkommen individueller Energie eine einzelne Rolle in einem allgemeinen Plan ausführen.[1]) Dabei braucht der Mensch seiner Individualität keinen Zwang anzutun, weil die Individuen nach ihrer Herkunft von der einheitlichen Urkraft schon allesamt in Übereinstimmung stehen. Es ist jedoch möglich, daß Individuen falsche Richtungen einschlagen und dann einander widerstreiten. Aber je

[1]) Über den Geist der Menschheit. Ges. Schr. II, 325 f.

mehr die echte Ausbildung zunimmt, desto mehr hören die Kontraste der verschiedenen Individuen auf, miteinander in Streit zu stehen. Die idealistische Ausbildung des einzelnen Menschen beruht einzig und allein auf der reinen und strengen Entwicklung der inneren Eigentümlichkeit, die idealische Vollkommenheit des Ganzen hängt nur von dem stärksten und tätigsten Zusammenwirken der größten Menge solcher Individuen ab. So ist auch hier eine Versöhnung zustande gebracht, und individuelles und soziales Ziel sind glücklich miteinander vermählt.[1])

Schließlich gilt es noch, das Verhältnis des Individuums zu den allgemeinen Gesetzen des Guten, Wahren und Schönen zu bestimmen. Von einem Widerstreit kann hier im Sinn Humboldts nicht die Rede sein. So hoch er die Individualität schätzt, so ordnet er sie doch stets den allgemeinen menschlichen Werten unbedingt unter. »Die Richtigkeit des moralischen Gefühls, des gesunden Verstandes und des Geschmacks erlassen wir schlechterdings niemand.« Namentlich spricht er die Individuen nicht vom Gehorsam gegen die Gesetze des Rechts und der Sittlichkeit los, um das Leben des sozialen Organismus nicht zu gefährden.

Neben der unbedingten Vorherrschaft dieser allgemein verbindlichen Normen kann freilich noch Individualität bestehen. »Was in uns aufkeimt, müssen wir zunächst nach den ewigen Gesetzen des Guten, Wahren und Schönen richten; aber selbst was vor diesem Richterstuhle besteht, müssen wir noch unserer übrigen Eigentümlichkeit in konsequenter Stetigkeit anpassen.« »Wo durch das Übergewicht eines Seelenvermögens eine eigentümliche Charakterform entsteht, da wird sie dem Gehalte nach keine andere Handlung hervorbringen, als die Natur der Sachen selbst anraten muß; in der Be-

[1]) Das 18. Jahrhundert. Ges. Schr. II, 40.



schaffenheit der Handlungsweise allein liegt der wichtige Unterschied.[1])

Das eine Glied der drei Synthesen ist immer die Individualität, die übrigen drei wechseln; während aber der Inhalt der drei wechselnden Glieder im großen und ganzen konstant bleibt, wechselt die Individualität von Mensch zu Mensch. Wilhelm von Humboldt spricht meist nicht von allen drei Synthesen, sondern in verschiedenen Schriften und an verschiedenen Stellen läßt er sich einmal auf diese, einmal auf jene ein. Alle drei hat er im Auge gehabt in einer Stelle seiner Abhandlung »Über Goethes Hermann und Dorothea«, und diese soll deshalb als Zusammenfassung des Vorausgegangenen hier ihren Platz finden. Dort schreibt er: »Man muß seinen natürlichen und individuellen Charakter beibehalten und ausbilden dadurch, daß man seinen geraden und gesunden Sinn mit festem Mut gegen alle äußeren Stürme behauptet, ihn jedem höheren und besseren Eindruck offen erhält, aber jedem Geist der Verwirrung und Unruhe mit Macht widersteht. Alsdann bewahrt das Menschengeschlecht seine reine Natur, aber bildet sie aus; alsdann folgt jeder seiner Eigentümlichkeit, aber aus der allgemeinen Verschiedenheit geht Einheit im ganzen hervor.« [2])

Von der Auffindung und Lösung der drei Widersprüche ist es jedoch noch ein weiter Weg bis zur Erkenntnis der eignen Bestimmung. Jenes ist eine wissenschaftliche Arbeit, dieses ein mehr künstlerisches Werk. Nicht angestrengtes Denken und ängstliches Suchen enthüllen dem Menschen seine Bestimmung, nur »in Augenblicken der Rührung, im Zusammensein mit Gleichgesinnten oder in der Einsamkeit mit sich selbst bricht sie aus seinem Innern hervor wie eine Flamme aus dem Dunkeln«. Es ist klar, daß die Menschen je nach dem

[1]) Das 18. Jahrhundert. Ges. Schr. II, 35. 60.

[2]) Gesammelte Schriften II, 272 f.

Werte ihrer Individualität eine höhere oder niedrigere Bestimmung zu erfüllen haben, und es ist zum andern klar, daß nicht alle Menschen ihre Bestimmung gleich tief fühlen. Die Menschen nun, die durch ihre Individualität bestimmt sind, die Idee der Menschheit in einer besonders schönen Form darzustellen, und die diese ihre Bestimmung wirklich erfassen und erfüllen, nennt Humboldt Genies des Lebens und stellt sie neben oder richtiger über die Kunstgenies. »Wie es nun dem Kunstgenie angehört, die zwiefachen Bedingungen der Idee und der Erscheinung, denen zugleich jedes Kunstwerk unterworfen ist, so harmonisch aufzufassen und zu steigern — da das Schöne nie durch Nachlassen, an welcher Forderung es auch sei, hervorgebracht wird — daß die einen nur für die anderen geschaffen scheinen; wie dasselbe den unteilbaren Punkt findet, in welchem sich nach gewaltigem Ringen das Unsichtbare mit dem Sichtbaren zur Darstellung vermählt, ebenso tut dies auch das Genie im Leben und am meisten das höchste aller Genies, das eines ganzen lebendig zusammenwirkenden Volkes.[1])

Die Genies des Lebens sind die empirischen Erziehungsideale, die den übrigen Menschen zeigen, wie Individualität und Idee der Menschheit miteinander verschmolzen werden können. Humboldt erblickt in ihnen die Gipfel des Lebens, den vollkommensten Sieg in dem allgemeinen Kampf des Geistigen mit dem Körperlichen und den letzten Zweck des Weltalls.[2])

---

[1]) Über den Geist der Menschheit. Ges. Schr. II, 327. — Rezension der Agnes von Lilien. Ges. Schr. II, 343. — Verfall und Untergang. Ges. Schr. III, 198.

[2]) Verfall und Untergang. Ges. Schr. III, 207.



b) Erziehungsmittel.

α) Umwelt und Vergangenheit.

Natur. Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts scheint für Erwachsene wie für Kinder, für reich Begabte wie für minder Befähigte allgemeine Geltung zu haben, vereinigt es doch in sich harmonische Ausbildung mit starker Betonung der Eigenart, Individualismus mit Rücksichtnahme auf das Wohl der Gesellschaft. Je näher man aber hinsieht, desto mehr verengt sich sein Geltungsbereich: nur wenigen bevorzugten, künstlerisch gestimmten Naturen ist es vergönnt, den Punkt zu entdecken, worin die berechtigten Wünsche ihrer Eigenart mit den Pflichten gegen die Gesellschaft und mit den allgemein verbindlichen Normen der Ethik und Ästhetik zusammentreffen und ohne Widerstreit mit ihnen sich vereinen. Wilhelm von Humboldt gehört zu dieser Geistesaristokratie. Er hatte bereits die Universität besucht, war in den Staatsdienst getreten, hatte geheiratet — da zog er sich von allen Geschäften zurück, lebte nur seiner eigenen Bildung und stellte zu diesem Zweck das oben gekennzeichnete Bildungsideal auf.

Auch an den Bildungsmitteln gewahrt man, daß Humboldts pädagogische Anschauungen aus seinem eignen Bildungsstreben hervorgewachsen sind. Er untersucht nicht etwa bloß die Gebiete, die sonst der Bildung dienstbar gemacht werden, auf ihren erzieherischen Wert hin, sondern zieht auch manches, das sonst weniger beachtet wird, in den Kreis seiner Erwägungen, scheidet hingegen andres ohne weiteres davon aus und schöpft in den Quellen, die er gemeinsam mit der Schule benutzt, tiefer als diese. So untersucht er z. B. die Macht der Umwelt auf ihren pädagogischen Wert hin, läßt die Naturwissenschaften, zu denen er nie ein näheres Verhältnis gewonnen hat, auch in seinen pädagogischen Erörterungen unberücksichtigt, vertieft sich aber um so mehr in das Studium der Werke genialer Menschen.

Hier und da, namentlich in seinen Briefen, spricht Wilhelm von Humboldt von der erzieherischen Wirkung, die die Natur auf den Menschen ausübt. So wählt er z. B. für einen seiner Söhne, der das väterliche Haus verlassen soll, »Heidelberg als interessanten Ort und schöne Natur, auf deren Einfluß« er viel halte (Mai 1812 an Jacobi), und Humboldt selbst weilte gern in der Natur, weil ihre Schönheit jedes Gefühl höher stimme und ihre Größe das Herz mit Gefühlen erfülle, die selbst der leersten Hieroglyphe bedeutenden Inhalt zu geben vermöchten. Aber nirgends begründet er die bildende Wirkung, die von der Natur auf den Menschen übergeht, durch seine naturphilosophischen Ansichten. Eigentlich könnte dies nicht schwer sein, lebt doch nach seiner Ansicht in der Natur derselbe Geist wie im Menschen und im Kunstwerk. Indes Wilhelm von Humboldt verzichtet auf die Begründung. Merkte er vielleicht hier die Unzulänglichkeit seiner Naturphilosophie? Sicher ist nur, daß sein Verhältnis zu den Naturwissenschaften viel lockrer war als zu den Geisteswissenschaften; gleichwohl steht ebenso unzweifelhaft fest, daß Humboldts Bemerkungen über den segensvollen Einfluß der Natur auf den Menschen jene seelenvolle Naturauffassung zugrunde liegt.

Nicht immer jedoch überläßt sich Wilhelm von Humboldt draußen im Freien rein und ausschließlich dem Naturgenuß. Wohl ist ihm die Sehnsucht nicht fremd, mit sich und der Natur allein zu leben, aber meist geht er nicht ins Freie, um die etwa durch seine Studien oder durch freundschaftlichen Verkehr oder durch Schicksalsschläge in ihm erregten Stimmungen verklingen zu lassen, sondern er sucht sie mit Hilfe der Natur zu erhalten, zu erhöhen oder umzubilden; denn nach seiner Meinung ist »jeder rein menschlichen Empfindung auf Erden ein von der Natur besonders für sie begünstigter Ort geheiligt, zu welchem der Mensch, wenn nicht sich selbst, doch wenigstens seine Einbildungskraft und seine Ge-

danken retten« kann. In diesem Fall kann natürlich nicht von einer reinen oder isolierten Wirkung der Natur gesprochen werden, vielmehr verbinden sich hier Natur und Menschenleben zu einer Gesamtwirkung, wobei überdies die Macht des Menschenlebens die der Natur überwiegt.[1])

Leben. Leben ist für Wilhelm von Humboldt Bewegung. Wie ein Ozean umgibt es den Menschen, spült Ecken und Kanten seines Wesens hinweg, reizt ihn zur Gegenwehr und wird dadurch sein Erzieher. Freilich sind nicht alle Verhältnisse des Lebens in dieser Hinsicht gleich wertvoll. In der Stellung z. B., die Wilhelm von Humboldt am Kammergericht inne hatte, konnte er sich dem Ideal, das seinen Geist und sein Herz beschäftigte, auch nicht schrittweise nähern. (An Forster 16. Aug. 1791.) Für einen besonders mächtigen Hebel der Bildung hält er dagegen das Unglück. Sobald er darauf zu sprechen kommt, bemächtigt sich seiner eine stoische Ruhe, eine Ruhe, die ihn auch dann nicht verläßt, wenn über ihn das Unglück hereinbricht. Als ihm in Rom sein Sohn Wilhelm gestorben war, erfüllte ihn aufrichtiger und tiefer Schmerz, gleichwohl raubte ihm dieser Schmerz selbst in den ersten Augenblicken nicht die innere Klarheit, ja nicht einmal eine gewisse Ruhe. (An Schiller 22. Okt. 1803.) Er verstand immer Inneres und Äußeres getrennt zu halten, schon von Kindheit auf hatte er eine »unendliche Herrschaft« über sich geübt und gewonnen, und das setzte ihn in den Stand, dem Unglück gefaßt entgegenzugehen. An solchen Menschen, die sich dem Unglück wehrlos preisgeben, geht die segensreiche Macht des Unglücks verloren; wer aber versteht, auf das Unglück zweckmäßig zurückzuwirken, der geht geläutert, bereichert und gekräftigt daraus hervor. Nach dem Tode seiner Gemahlin schreibt Humboldt an Caroline von Wolzogen: »Die große innere Angelegenheit des

---

[1]) Der Montserrat bei Barcelona. Ges. Schr. III, 33 f.

Menschen, ja, man kann sagen, die große innere Pflicht ist, sich in allen Wendungen des Schicksals mit seiner äußeren Lage ins Gleichgewicht zu setzen. Mein innerstes Lebensprinzip ist immer gewesen und wird es ewig bleiben, alles was das Leben herbeiführt, alle menschlichen Schicksale, die mich treffen, immer voll in mich aufzunehmen, sie mich ganz durchwirken zu lassen, sie in Einklang mit dem zu bringen, was unwandelbar in mir ist und in jedem sein muß, und so mit dem Gefühl von der Erde zu scheiden, alles, was sie mir bot, genossen und gelitten und mein Erdenschicksal erfüllt zu haben.« (18. Juli 1829.)

Das wirkliche Leben faßt die Menschen derber an als jedes andere Bildungsmittel, erzieht sie aber auch zu kraftvolleren Naturen als z. B. das bloße Studium. Wilhelm von Humboldt hat den Wert einer produktiven Tätigkeit, gleich vielen anderen seiner Zeit, in seinen jüngeren Jahren verkannt, als er sich in einem Alter von 24 Jahren auf seine Güter zurückzog, um nur dem Studium zu leben. Später allerdings lernte er die produktive Kraft schätzen, widmete sich selbst wieder dem Staatsdienst und warnte seine Zeitgenossen vor einem bloß beschauenden Leben, da dies nicht imstande sei, die menschliche Kraft zu ihrer wahren Stärke zu sammeln.[1]) Im Vergleich zur Natur ist das Leben eine geistigere Macht; tragen doch viele Verhältnisse des Lebens den Charakter eines bestimmten Volkes oder einer gewissen Zeit an sich. Sie sind demnach dem Menschen weniger fremd als die Erscheinungen der Natur; und die tätige Teilnahme an den Ereignissen des Lebens übt somit eine ähnliche Wirkung auf den Menschen aus wie der Umgang.

Umgang. Dem Umgang erkennt Wilhelm von Humboldt einen hohen pädagogischen Wert zu. Jeder aufmerksame Mensch entdeckt an seinen Mitmenschen be-

[1]) Das achtzehnte Jahrhundert. Gesammelte Schriften II, 70.

sonders stark entwickelte Züge, die in seinem eignen Wesen nur schwach angedeutet sind. Im Verkehr mit solchen Menschen werden nun seine schlummernden Anlagen geweckt und zur Tätigkeit gereizt, und dadurch bildet er sich selbst zu einem vielseitigeren Menschen aus. Niemand hat diesen Einfluß des Umgangs stärker an sich erfahren als Wilhelm von Humboldt. Seine mehr empfängliche Natur bedurfte, wie er Schiller zugesteht, »fremder Erweckung, Nahrung und Unterhaltung«. Deshalb hatte er namentlich in seinen jüngeren Jahren eine Art Leidenschaft, interessanten Menschen nahe zu kommen, deshalb widmete er auch dem Briefschreiben »mehr Zeit, als sonst billig scheint«.[1])

Freilich ist der Verkehr zwischen den einzelnen Menschen nicht immer so friedlich, wie es nach Humboldts Ansicht von dem Verhältnis der Individuen zueinander sein müßte; die Individualitäten ergänzen einander nicht durchgängig, sondern streiten oft widereinander. Von Anfang an hat dieser Widerstreit nicht in der Welt bestanden, die Menschen haben jedoch ihr ursprüngliches Wesen nicht rein bewahrt und dadurch auch ihr gegenseitiges Verhältnis getrübt. Im lebendigen Verkehr aber reiben sich die kontrastierenden Individualitäten stark aneinander und schleifen sich gegenseitig ab. Was dabei unterdrückt wird, war fehlerhaft; denn nur »das Wahre streitet nie miteinander und ebenso nicht die einzelnen Seiten des Guten«. So wird durch den Umgang die Individualität des einzelnen gereinigt, zugleich aber werden die Dissonanzen zwischen den verschiedenen Individualitäten dadurch gelöst.[2]) Einen Beweis für diese ausgleichende Wirkung des Umgangs findet Humboldt in dem Zustand der gebildeten Zirkel Europas, deren kontrastierende Verschiedenheiten gemildert seien, seit sie miteinander in Verkehr getreten

---

[1]) An Schiller 22. September 1795. An Körner 23. Nov. 1795.
[2]) Ideen zu einem Versuch . . . Ges. Schr. I, 122.

wären. Er bedauert freilich, daß sich diese Wirkung meist nur in der äußeren Verfeinerung der Sitten, sehr selten dagegen in der inneren Geistesform zeige.[1])

Der Umgang trägt im Sinne Wilhelm von Humboldts von vornherein ein ästhetisches Gepräge an sich, weil er sich auf die Harmonie der Individualitäten gründet, und sie dort, wo sie im einzelnen und in der Gesellschaft getrübt ist, wiederherzustellen strebt. Doch dieses allgemein ästhetische Gepräge genügt Humboldt noch nicht; er ist bemüht, den Umgang zu einer wirklichen Kunst zu erheben. Seine Zeitgenossen bevorzugten im allgemeinen die »ausdrucksvolle« Kunst, bei der immer ein einzelner Charakterzug besonders in die Erscheinung tritt und gaben diese Vorliebe auch im Umgang zu erkennen. Humboldt gesteht einem solchen Umgang zwar zu, daß er durch seinen inneren Gehalt den Verstand befriedige, rügt aber an ihm, daß er sehr oft die nötige Grazie und das Streben nach Schönheit vermissen lasse.[2]) Dem gegenüber sucht er im »schönen« Umgang einen wichtigen Bildungsgehalt in gefällige, anmutige Formen zu kleiden und außerdem die Individuen einander so zuzuordnen, daß jedes für seine geistige Entwicklung einen möglichst großen Gewinn davontrage. Denn obschon nach dem Grundverhältnis, in dem alle Menschen zueinander stehen, kein Mensch für die Ausbildung irgend eines anderen völlig bedeutungslos sein kann,[3]) so ist doch ohne weiteres klar, daß hierfür nicht jeder von gleichem Werte ist. Begegnen sich z. B. im Leben zwei Menschen, deren Individualitäten sich sehr wenig voneinander unterscheiden, so wird keiner vom andern besonders nachdrücklich beeinflußt werden; treffen dagegen zwei zusammen, die stark voneinander verschieden sind, jedoch so, daß ihre

---

[1]) Das 18. Jahrhundert. Ges. Schr. II, 40. — Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal* 244.

[2]) Über die männliche und weibliche Form. Ges. Schr. I, 364 f.

[3]) Ideen zu einem Versuch ... Ges. Schr. I, 123.



Verschiedenheiten sich ergänzen, so wird ihr Verkehr für ihre Bildung sehr fruchtbar werden.

Um die zueinander passenden Charaktere aus der großen Menge der Menschen herauszufinden, bedarf es eines eindringenden psychologischen Verständnisses. Nirgends aber sollen die Menschen, die einander so zweckmäßig ergänzen, auf den Vorteil ihres Umgangs hingewiesen werden; »alle Absicht, ja jeder Schein von Absicht soll vermieden werden, alles soll sich wie von selbst ergeben, alles soll Spiel und Erholung, nichts Ernst oder Geschäft sein«.[1]) Eine Kunst ist dieser Umgang sonach, weil sich von vornherein die Beteiligten ergänzen, weil er sich in anmutigen Formen bewegt und weil er den einzelnen Charakter und das Verhältnis der Charaktere zueinander immer harmonischer zu gestalten sucht.

Humboldts Gedanken über die Kunst des Umgangs sind nicht bloße Phantastereien, sie sind in seinem Verkehr mit Schiller Wirklichkeit geworden. Schiller war eine rastlos tätige, unruhige, immer auf das Produzieren gerichtete Natur, ging aber schwer an das Lesen, an das Aufnehmen, ließ dem äußeren Eindruck nicht genug Zeit, rein und unverändert in seinen Geist überzugehen, kam ihm vielmehr auf halbem Wege mit seiner Selbsttätigkeit entgegen. Erinnern wir uns an Humboldts Aufsatz »Über den Geschlechtsunterschied«, so können wir Schiller das männliche Prinzip nennen. Humboldt hingegen war eine mehr beschauende, empfängliche, weibliche Natur, entschloß sich jedoch sehr schwer zur Produktion, ließ viele seiner Schriften unvollendet oder schrieb bloß die Einleitungen dazu. Was Schiller mangelte, besaß also Humboldt in reichem Maße, und umgekehrt, was Humboldt abging, konnte Schiller in besonderem Grade sein Eigen nennen. Nirgends trübte auch Heftigkeit oder Gereiztheit das innige Verhältnis zwischen beiden. Humboldts Wesen war durchaus gemäßigt und gehalten, und in

---

[1]) Plan einer vergleichenden Anthropologie. Ges. Schr. I, 382.

Schiller fand er eine so gleichmäßige, aus seinem ganzen Selbst entsprungene »Ruhe und Milde, daß beide einen unbeschreiblich wohltätigen Einfluß auf den Umgang« mit ihm verbreiteten. Und keiner von beiden war bei diesem Verkehr der bloß Empfangende; mit Recht sagt Humboldt von sich selbst, seine vielseitige Anlage mache ihn fähig, mehreren anderen intellektuellen Genuß im Umgang zu geben, und ermögliche ihm gleichzeitig, die Freundschaft von mehreren Seiten zu fassen und die Menschen tiefer und parteiloser kennen zu lernen. Die Periode seines innigen persönlichen Verkehrs mit Schiller rechnet Humboldt zu den schönsten Zeiten seines Lebens, oft wünscht er sie zurück, und noch nach Schillers Tod klagt er sich in einem Brief an Caroline von Wolzogen an, daß er gewissermaßen eigenmächtig sich von Schiller losgerissen habe. (23. Juli 1806.)[1]

Wer freilich das Glück gehabt hat, Schillers intimer Freund gewesen zu sein, wird über den bildenden Wert des Umgangs ganz anders denken als irgend jemand, der nur mit Durchschnittsmenschen Umgang gepflogen hat. Geniale Menschen sind empirische Ideale, die mit ihrer inneren Geistesform den übrigen Menschen ein Ziel aufstellen, sie dafür begeistern und ihrer Sehnsucht Flügel leihen. Zweierlei ist für den segensreichen Einfluß des Genies auf seine Umwelt charakteristisch. Zunächst erzieht es seine Umgebung nicht bewußt und absichtlich, es enthüllt sich ihr nur und wirkt weniger durch das, was es tut, als durch das, was es ist. Zum andern zwingt das Genie niemand, die Individualität aufzugeben. Goethe und Schiller haben sich zwar gegenseitig beeinflußt, aber keiner hat den andern in seine Bahn hinübergezogen oder auch nur im Verfolgen der eignen zum Schwanken gebracht. Der Einfluß Kants hat Schiller nie vermocht, seiner Individualität untreu zu werden. »Es war ein

[1]) Vergl. Humboldt an Schiller 22. Sept. 1795; 31. Aug. 1795 an Körner 15. Nov. 1798.



hervorstechender Charakterzug in Schillers Wesen, sich fremder Individualität nicht unterzuordnen, aber die fremde Individualität ganz, als verschieden, zu durchschauen, vollkommen zu würdigen und aus dieser bewundernden Anschauung die Kraft zu schöpfen, die eigne Individualität nur noch entschiedener und richtiger ihrem Ziele zuzuwenden.« Ganz dasselbe gilt für Humboldt. Er ließ alle großen und schönen Individualitäten, denen er näher trat, auf seine Geistesform wirken; aber keine bestimmte ihn dazu, sich seiner Individualität zu entäußern.[1])

Die beiden eben angeführten Merkmale sind nicht allein dem Umgang mit großen Männern eigen, sie charakterisieren vielmehr den Umgang überhaupt. Im näheren Verkehr gibt sich jeder offen und unbefangen an die übrigen hin, wahrt seine Individualität und läßt die der übrigen unangetastet. Dadurch unterscheidet sich der freie gesellschaftliche Verkehr von dem Leben im Staate. Der Staat hat bei allen seinen Anordnungen große Massen im Auge und wirkt dadurch notwendig nivellierend auf die Geister. Wollte er selbst diese Wirkung vermeiden, es würde ihm nicht gelingen; denn der Geist einer Regierung wirkt in allen ihren Einrichtungen. Deshalb hält Humboldt öffentliche, d. h. vom Staate angeordnete und geleitete Erziehung mindestens für bedenklich, ja er glaubt, daß die Gefahr auch dann nicht vollständig beseitigt werden könne, wenn sich die Regierung darauf beschränkte, die Erzieher bloß anzustellen. Am besten sorgt der Staat für die Bildung seiner Bürger, der ihnen allein Sicherheit gewährt und die Erziehung völlig der Gesellschaft überläßt.[2])

Als Leiter des preußischen Unterrichtswesens ging dann allerdings Humboldt den Privatschulen zu Leibe

---

[1]) Briefwechsel zwischen Schiller und Humboldt. S. 74 u. 51. — Über den Geist der Menschheit. Ges. Schr. II, 330.

[2]) Ideen zu einem Versuch ... Ges. Schr. I, 242.

und forderte selbst die Lehrer an Privatschulen auf, sich der öffentlichen Prüfung für das höhere Schulfach zu unterziehen.[1]) Um jene Zeit kannte er das Privatschulwesen besser als in seinen Jünglingsjahren, und hatte er seine Ansichten über den Staat korrigiert. Zeitlebens aber war er ein Feind des Zuvielregierens, das die vielgestaltige Menschheit in eine einförmige Masse zu verwandeln strebt und damit der geistigen Entwicklung eines Volkes schadet. Der freie gesellige Verkehr hingegen weckt schlummernde Keime, bildet Schroffheiten nur um, schafft neue Nuancen und erhöht dadurch die Mannigfaltigkeit.

Viel, sehr viel für seine Bildung verdankt Wilhelm von Humboldt dem Umgang mit gebildeten Frauen. »Alle Ideen von Schönheit waren mir fremd, ich fühlte nur eine unverletzliche Pflicht und in ihrer Erfüllung den süßesten Lohn. Umgang mit Weibern hat mir doch zuerst eine größere Fülle und zarteren Sinn gegeben.« (19. Mai 1791 an seine Braut.) Wie selten einer hat er die weibliche Eigenart tief und zart erfaßt. Den charakteristischen Unterschied zwischen der Geistesart des Mannes und der der Frau sieht er darin, daß jener mehr einseitig mit dem Verstand und Willen, diese mehr mit ihrer gesamten, noch ungespaltenen Natur tätig ist. Wollte man Schillersche Ausdrücke anwenden, so könnte man die Frau naiv, den Mann sentimentalisch nennen. Zwar repräsentiert nach der Auffassung Schillers und Humboldts der naive Mensch eine frühere, der sentimentalische eine spätere Stufe der Entwicklung des Menschengeschlechts; aber der sentimentalische, innerlich zerrissene Mensch strebt doch wieder nach einem Zustand hin, der dem des naiven Menschen fast wesensgleich ist, nur will er diese Einigkeit des naiven Menschen mit sich selbst, die die Natur diesem gütig bewahrte, selbsttätig

---

[1]) Über Prüfungen für das höhere Schulfach. Ges. Schr. X, 240.

und mit Bewußtsein erringen. Freilich wird sein Streben ein Streben bleiben, er wird sich seinem Ziele nähern, es aber nie ganz erreichen. So stellt die Geistesart des Weibes eine niedrigere, mehr unbewußte, aber wirklich erreichte Vollkommenheit dar, der Mann strebt nach einer höheren, bewußten, aber unerreichbaren Vollkommenheit.

Obwohl danach die beiden Geschlechter gleichwertig zu sein scheinen, schätzt Humboldt doch die weibliche Individualität höher als die des Mannes, achtet er doch auch die Griechen, die in ihrer Geistesart den Frauen nahe stehen, mehr als seine bloß verstandesmäßig ausgebildeten Zeitgenossen. Die Frauen teilen mit der in sich einigen Natur »die entschiedensten Vorzüge, und gleich den Töchtern im Hause schließen sie sich näher an die sorgsame Mutter an«. — Zu diesem inneren Vorzug gesellt sich ein äußerer. Nach Humboldts physiognomischen Anschauungen verhalten sich innere Geistesform und äußere Erscheinungsweise zueinander wie Wirklichkeit und Erscheinung oder wie Urbild und Abbild. Er glaubt, daß keins der beiden Geschlechter unter einer anderen als der gegebenen Gestalt erscheinen könnte. Bei dem Mann sind aber inneres Leben und äußere Erscheinungsweise mehr voneinander geschieden als bei dem Weibe, so daß seine äußere Gestalt kein treues Spiegelbild seines Inneren ist, während sich beim Weibe die Seele freiwillig und deutlicher im Körperbau, in den Gebärden, im Blick und in dem Ton der Sprache ausspricht. So stellt das Weib dem Mann die höchste Vollkommenheit, nach der er strebt, die Einigkeit mit sich selbst, plastisch, sinnlich, anschaulich dar und sucht ihn, der durch seine Tätigkeit leicht aus sich selbst gerissen wird, wieder in sich zurückzuführen. Darauf aber beruht der eigentümliche Reiz und die bildende Wirkung, die der Umgang mit dem schönen Geschlecht gewährt.[1])

---

[1]) Über den Geschlechtsunterschied. Ges. Schr. I, 333. — Über die männliche und weibliche Form. Ges. Schr. I, 362. 368.

Humboldt selbst hat dieses Glück im Umgang mit Henriette Herz, Rahel, Therese Heyne, Johanna Motherby, Caroline von Wolzogen und Charlotte Diede erfahren. In den Briefen an Johanna Motherby z. B. schreibt er, daß sie ihn verführe, aus sich herauszugehen, ihr sein Innerstes zu öffnen, daß sie ihn zu tiefen und außer dem Kreise des Gewöhnlichen liegenden Gedanken und Empfindungen bringe und vieles in ihm habe entstehen lassen, was er früher nicht geahnt hätte. Gleichwohl fühlte sich dabei in seiner Seele nichts von dem, was ehemals in ihr gewesen war, gehemmt oder unterdrückt. Die Gefühle, die Johanna Motherby in ihm erschlossen hatte, waren harmonisch mit allen übrigen tief und fest in ihm wurzelnden Empfindungen verbunden; und umgekehrt forderte er nichts von ihr, was die gleiche Harmonie, den inneren Frieden, in ihr gestört hätte. (7. März 1810 u. 24. April 1813.)

Durch Henriette Herz wurde Wilhelm von Humboldt in seinen Jünglingsjahren einem Bunde junger Schöngeister zugeführt, dessen Mitglieder es sich zur Aufgabe gemacht hatten, sich sittlich und geistig höher zu bilden, Nächstenliebe zu üben und Menschenkenntnis anzubahnen und auszubreiten. Durch diesen Bund wieder wurde Wilhelm von Humboldt mit Caroline von Dacheröden bekannt. Die Bekanntschaft wandelte sich in Freundschaft, und bald verwebten beide ihr Innerstes so innig miteinander, daß sie den Bund fürs Leben schlossen. Seine Ehe begann Humboldt mit dem Vorsatz, sein Leben forthin im engsten Verkehr mit seiner »Li« zu verbringen. Sie begleitete ihn deshalb auf allen seinen Reisen und las mit ihm den Homer und Herodot. Im Jahre 1810 schreibt Humboldt an Johanna Motherby über sein Verhältnis zu seiner Frau: »Wir hängen beide gleich stark an unserm Zusammensein und an unserer Familienexistenz. Es gibt keine Sache in der Welt, über die wir nicht miteinander reden oder uns stillschweigend verstehen, und schwerlich ist eins von uns beiden von einem anderen tiefer

und richtiger empfunden worden als wir voneinander. Ich wüßte auch nicht einmal das mindeste anzugeben, worin seit unserer Bekanntschaft unsere Empfindungen füreinander anders geworden wären. Sie haben sich nur durch Glück und Unglück, durch Genuß und Entsagung fester ineinander verwebt.« (7. März 1810.) In den Jahren 1815—19 waren beide durch Humboldts Tätigkeit im Dienste des Staates öfter gezwungen, getrennt zu leben. Damals schrieben sie sich lange Zeit hindurch fast täglich. Und als Caroline gestorben war, widmete ihr der Gatte manches seiner zahlreichen Sonette und gedachte ihrer noch oft in seinen Briefen. Die schönste Stelle über sie findet sich in einem Briefe an Caroline von Wolzogen. Dort schreibt er: »In Ihnen und der Li ist das Wesen schöner und tiefer Weiblichkeit in einer ganz neuen und eignen Gestalt erschienen, die aber, wenigstens in dieser Vollendung, auch wieder mit Ihnen untergeht.« (4. Febr. 1831.)

Mit zunehmendem Alter zog sich Wilhelm von Humboldt mehr und mehr von dem Getümmel des Lebens und dem gesellschaftlichen Verkehr zurück und führte ein einsames Gelehrtenleben. Seinen umfangreichen Briefwechsel mit alten Freunden und Freundinnen setzte er fort, aber er ging nicht mehr absichtlich darauf aus, neue Menschen kennen zu lernen, sondern knüpfte nur Beziehungen an, wo das Leben sie zufällig bot. Die Sehnsucht nach Einsamkeit ist Wilhelm von Humboldt nie ganz fremd gewesen. Schon als Frankfurter Student gefiel er sich in der Rolle des einsamen Gelehrten, und selbst während seiner diplomatischen Tätigkeit in dem ereignisreichen Jahr 1813 schwieg die Sehnsucht nach Ruhe nie völlig in ihm, und mitten im »Gewirr und Gewühl« konnte er zu der ersehnten Einsamkeit übergehen. (24. Aug. 1813 an Johanna Motherby.) Solcher Ruhepunkte bedurfte er auch in der Zeit, da er, wie von einer Leidenschaft getrieben, interessante Menschen kennen zu lernen strebte. Leben und Gesellschaft wirken

zwar schon bildend auf jeden ein, der mitten darin steht; ihren reichsten Segen aber gießen sie über den aus, der ihr »Wirken in selbstgeschaffener Einsamkeit« zu verarbeiten sucht. Hier in der Einsamkeit, vielleicht an einem Ort, den die Natur besonders für diesen Zweck geheiligt hat, vermag er alles das, was das Leben in ihm geweckt und gewirkt hat, zu einem Ganzen, zu der Idee der Menschheit zusammenzuschließen, und hier in der Einsamkeit erwacht auch die hohe und edle Sehnsucht nach jenem Ideal.[1])

Klassisches Altertum. Wie es nirgends auf der Erde zwei Menschen gibt, die einander völlig gleichen, so lassen sich auch nirgends zwei Völker auffinden, die in ihrer inneren Geistesform vollkommen übereinstimmten. Das Studium fremder Volkscharaktere muß danach ähnlich auf den Menschen zurückwirken wie der Umgang mit Einzelindividuen. Indem man sich bemüht, den Charakter eines Volkes vollständig in sich aufzunehmen, muß man sein Wesen gewissermaßen mit dem des betreffenden Volkes identifizieren, muß man alle seine Kräfte anspannen und bildet somit die eigne Individualität vielseitiger und gleichmäßiger aus. Die Frucht dieses Studiums aber ist eine reichere, reinere und würdigere Vorstellung von der Idee der Menschheit, und wer sich diese zu eigen gemacht hat, strebt ihr selbst zu. Humboldt hat diesen Gesichtspunkt bei seinen Reisen nie aus dem Auge gelassen, und selbst von seiner Reise nach Italien, wo doch »der Kunstgenuß die Hauptsache« bleibt, erwartet er für seine Person eine große Erweiterung seiner Menschenkenntnis.[2])

Wollte man aus dem Völkerstudium eine adäquate Vorstellung von der Idee der Menschheit gewinnen, so müßte man die Völker aller Länder und Zeiten studieren und miteinander vergleichen. Das ist unmöglich. Ja

---

[1]) Verfall und Untergang. Ges. Schr. III, 207.

[2]) An Wolf. 20. Dez. 1799. — An Schiller. 12. Okt. 1795.

selbst, wenn man sich auf eine geringere Anzahl von Nationen beschränkte, würde das Studium Gefahr laufen, oberflächlich zu bleiben. Es ist deshalb ratsam, bei einem einzigen, und zwar dem vollkommensten Volke stehen zu bleiben und dieses um so intensiver zu erforschen. Dieses Volk sind für Wilhelm von Humboldt die Griechen. Zwar gesteht er im höheren Alter zu, daß er das griechische Altertum idealischer ansehe, als es tatsächlich gewesen sei; immerhin ist und bleibt für ihn die griechische Individualität die höchste Offenbarung der Idee der Menschheit.[1])

Im griechischen Charakter lag nichts, das sich nicht rein und glücklich aussprach, und umgekehrt umschrieb das, was sich äußerlich in ihnen darstellte, den inneren Gehalt mit klaren, bestimmten Umrissen. In ihrer Literatur, ihren plastischen Kunstwerken, ihren Sitten und ihren Gebräuchen, ihrer Religion und ihrer Geschichte tritt das, wovon sie selbst belebt waren, sichtbar in die Erscheinung; alles, was ihrem Kreise sich nahte, wurde zu einem Gefäß ihrer schönen Seele, alles wurde so zu einem Symbol umgeschaffen, und sie selbst sind dadurch für uns zum Symbol der Menschheit geworden. Der Begriff des Symbols ist jedoch wohl zu unterscheiden von dem der Allegorie.

Die Allegorie kleidet einen Gedanken, der vorher klar gedacht worden ist, willkürlich in irgend ein Gewand. In dem Symbol hingegen lebt eine Idee, die man vorher noch nicht kannte, ja die an sich ewig unbegreiflich bleibt und sich abgesondert niemals rein auffassen läßt. Nur dann, wenn man sich mit seinem ganzen Wesen in den Symbolgegenstand vertieft, enthüllt sich die Idee. Sich ihr auf einem anderen Wege zu nahen, ist unmöglich. In diesem Sinn sind die Griechen das Symbol der Menschheit. Indem wir uns in ihr Wesen

---

[1]) Über Goethes zweiten römischen Aufenthalt. Wilhelm von Humboldts Gesammelte Werke. Berlin 1841. Bd. II, 238.

versenken, keimt die Idee der Menschheit in uns auf, erfüllt uns mit heiliger Sehnsucht nach ihr und läutert und erhöht unser ganzes Wesen.[1]) — Den Erzieherberuf haben die Griechen schon seit Jahrtausenden ausgeübt, obwohl sie als Volk längst untergegangen sind. »Der griechische Geist scheint wie vom Weltschicksal gestempelt, die Bildung künftiger Jahrtausende in sich zu tragen.« Für den Betrachter ist es schmerzlich, daß diese Blüte so bald gebrochen wurde, gleichwohl war der Untergang der Griechen unvermeidlich. Für sie gab es nur zwei Möglichkeiten: entweder sie erhielten sich auf lange Zeit hin, erreichten aber dann den Gipfel nicht, oder sie erstiegen den Gipfel der Menschheit, mußten aber dann bald zugrunde gehen. Denn um den Gefahren gewachsen zu sein, die ihnen von ihren Nachbarn drohten, hätten sie eine starke politische Verfassung gründen und in ihren Willen aufnehmen müssen. Dazu hätte es einer rein politischen Erziehung bedurft, die die Verfassung des Staates jedem Bürger wirklich eingepflanzt, gewisse auf das Ganze berechnete Maximen in jedem dergestalt herrschend gemacht hätte, daß die individuellen Züge dadurch verdrängt worden wären. Der römische Staat impfte seinen Bürgern derartige Maximen ein, z. B. war jedem Römer das für den Staat günstige Vorurteil in Fleisch und Blut übergegangen, es entehre ihn, etwas anderes zu sein als Krieger, Richter, Staatsmann oder höchstens noch Bebauer des väterlichen Ackers. Eine solche Maxime mußte, im Bunde mit noch vielen anderen, der eignen vielseitigen Ausbildung unüberwindliche Hindernisse in den Weg legen. Um aber ihre eigne Entwicklung nicht zu gefährden, durften die Griechen sich keiner strengen Verfassung unterwerfen. »Der Grieche besaß eine zu edle, freie, zarte, humane Natur, um in seiner Zeit eine damals die Individualität not-

[1]) Verfall und Untergang. Gesammelte Schriften III, 195 ff.; 216—218.

wendig beschränkende politische Verfassung zu gründen.[1])

So geschah es denn, daß die Griechen dem Ansturm der Mazedonier und der Römer erlagen. Verglichen mit den Griechen waren Mazedonier und Römer nur Barbaren. Die Griechen ließen deshalb ihre Eigenart nicht in der ihrer Unterjocher untergehen, sondern blieben sich selbst treu, »sammelten sich mit verdoppelter Anstrengung in sich selbst« und beherrschten schließlich ihre Überwinder durch das langsame, aber mächtige Ausstrahlen ihres Geistes.[2])

Soviel Grund die Gegenwart hat, den Römern zu zürnen, weil sie die griechische Geistesblüte abgebrochen haben, soviel Dank schuldet sie ihnen, weil sie allein die griechische Bildung den späteren Jahrhunderten erhalten haben. Es war das unabwendbare Schicksal der griechischen Staaten, früher oder später unterzugehen. Wären sie nun von den Barbaren des Nordens zerstört worden, so wäre von der griechischen Bildung wahrscheinlich nichts oder nur äußerst wenig für die neuere Zeit gerettet worden. Die Römer jedoch nahmen einen großen Teil der Kunstschätze mit sich fort, eigneten sich auch die griechische Bildung an, und durch ihre Vermittlung sind die Griechen auf uns gekommen.[3]) —

Ewig hätt Homeros uns geschwiegen,
Hätte Rom nicht unterjocht die Welt.

In den Jahrhunderten nach dem Untergang Griechenlands verwebte sich die griechische Bildung in die römische, und unter dem Namen des klassischen Altertums vereint, gingen beide auf die neuere Zeit über. Lange aber unterschied man nicht rein und sorgfältig genug, was dem griechischen und was dem römischen Geist angehörte. Zwar ist das, was die Römer zu dem

[1]) Verfall und Untergang. Ges. Schr. III, 171 ff.
[2]) Desgl. Ges. Schr. III, 173.
[3]) Desgl. Ges. Schr. III, 183.

Vermächtnis des Altertums an die neuere Zeit beigesteuert haben, nicht ohne weiteres als wertlos oder gar schädlich zu bezeichnen, was aber aus dem Altertum herüber am innerlichsten und geistigsten auf uns wirkt, gehört unzweifelhaft dem griechischen Geist an. »Rom bildet in vielfacher Hinsicht den Körper, dem Griechenland die Seele einhauchte.« »Der Prüfstein der neueren Nationen ist ihr Gefühl des Altertums, und je mehr sie in diesem Griechen und Römer gleich, oder gar in umgekehrtem Verhältnis schätzen, desto mehr verfehlen sie auch ihr eigentümliches, ihnen besonders gestecktes Ziel; denn insofern antik idealisch heißt, nehmen die Römer nur in dem Maße daran teil, als es unmöglich ist, sie von den Griechen zu sondern.« [1])

In diesem Punkte hat der alte Humanismus gefehlt. Die alten Humanisten studierten hauptsächlich römische Schriftsteller und richteten dabei ihr Hauptaugenmerk weniger auf den Inhalt der betreffenden Werke als auf die Sprache. So zu sprechen und zu schreiben wie Cicero, galt als das vornehmste Ziel. Humboldt war von einem derartigen Betrieb der klassischen Studien weit entfernt. Zunächst stellte er die Griechen hoch über die Römer. Sodann kam es ihm nicht in den Sinn, die klassischen Sprachen zu dem Zweck zu erlernen, sie zum Ausdruck seiner Gedanken zu benutzen; denn einem solchen Beginnen liegt immer die unrichtige Ansicht zugrunde, daß die Sprache durch Konvention entstanden sei. Als einen Gemeinplatz bezeichnet er sogar die Anschauung, daß die Sprache »zur gelegentlichen Entwicklung noch ungeübter Kräfte« notwendig sei, und seicht erscheint ihm schließlich auch ein Studium der Alten, das nur geschichtliche Kenntnisse aus ihren Werken schöpft. »Wenn der Mensch den Menschen interessiert, so ist es nicht sein körperliches Genießen und Leiden,

---

[1]) Über Goethes zweiten römischen Aufenthalt. Ges. Werke II, 239. — Verfall und Untergang. Ges. Schr. III, 184. 196.

sein äußeres Tun und Treiben, welche die Teilnahme des Höchsten in unserm Gemüte an sich reißen, sondern die allgemeine Menschennatur in ihm, das Weben ihrer Kraft im Handeln und Leiden.« [1])

Humboldt ist nicht so pessimistisch, die Gegenwart für durchaus verderbt zu halten. Zwar steht für ihn unumstößlich fest, daß sich im Gemüt der modernen Menschen »stärkere Gegensätze, schroffere Übergänge und Spaltungen in unheilbare Kluft« finden, doch sind sie damit nach seiner Meinung noch nicht von der richtigen Bahn abgewichen. Höher steht ihm freilich ein Mensch, der in seinem Innern glücklich und zufrieden ist und alle neu auftauchenden seelischen Regungen mit den übrigen harmonisch verbindet. Dieses Ideal findet Humboldt bei den Griechen. »Bei aller Regsamkeit und Freiheit der Einbildungskraft, aller scheinbaren Ungebundenheit der Empfindung, aller Veränderlichkeit der Gemütsstimmung, aller Beweglichkeit von Entschlüssen zu Entschlüssen überzugehen,« scheuten sie doch vor allem Übermäßigen und Übertriebenen zurück, hielten sie alles, was sich in ihnen gestaltete, innerhalb der »Grenzen des Ebenmaßes und Zusammenklangs«. Sie besaßen in höherem Grade als irgend ein anderes Volk Takt und Geschmack, und deshalb muß das Studium des griechischen Charakters für die Gegenwart besonders heilsam sein, weil es das ganze Wesen des Menschen wieder vereint und ihm »die wahre Politur und den wahren Adel« erteilt.[2])

Dieses Studium wirkt, ähnlich wie der Umgang, in doppelter Weise bildend auf den Menschen: einmal weckt die Kenntnis eines schönen Charakters, wenn sie bereits erworben ist, unsere Sehnsucht nach höherer Vollkommenheit, und zum andern gewinnt unser eigenes Innere durch die Art, wie jene Kenntnis erworben wird; denn

[1]) Latium und Hellas. Ges. Schr. III, 167. — Verfall und Untergang. Ges. Schr. III, 216.

[2]) Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal* S. 506.

um den Charakter eines Menschen oder einer Nation in seiner Einheit zu fassen, muß man sich selbst mit allen seinen vereinten Kräften in Bewegung setzen, muß man sich ihm in gewisser Weise ähnlich machen. Deshalb kann das Studium der griechischen Geisteswerke nicht ersetzt werden durch die Lektüre irgend einer Schilderung, die etwa ein moderner Schriftsteller verfaßte; »denn der größte Nutzen eines solchen Studiums besteht nicht gerade in dem Anschauen eines solchen Charakters, sondern in dem eignen Aufsuchen desselben.« Auch Übersetzungen können sich nie mit den Originalen messen. Mögen sie sich dem Wortlaut des Originals eng anschließen oder in freier Weise seinen Sinn wiedergeben oder seinen Geist zum Ausdruck bringen, nie wird eine Übersetzung das Original vollständig ausschöpfen. Am ehesten von allen Übersetzungen läßt Humboldt noch die gelten, die den Geist des Altertums in sich aufgenommen haben, weil sie den Leser drängen, zum Original zu greifen, also Übersetzungen, die sich selbst zerstören.[1])

Das Ideal, das uns die Griechen vor Augen halten, werden wir nie erreichen, ihre Unerreichbarkeit macht jedoch nicht mutlos, sondern richtet auf, erhöht das Herz und erweitert den Geist. »Die Griechen berühren in uns den Punkt, welcher das letzte Ziel aller unserer Bestrebungen ist; — aber ihre Größe ist so rein, wahr und echt entsprungen aus der Natur und der Menschheit, daß sie uns nicht zwingend auf ihre, sondern begeisternd auf unsere Weise anregt, uns anzieht, indem sie unsere Selbständigkeit erhöht.« Und diese Wirkung üben sie bei jeder Nation, jedem Alter, jeder Lage des Gemütes aus, und den tiefsten Eindruck hinterlassen sie gerade in den unbefangensten Gemütern.[2])

Humboldt selbst hat die Alten von Jugend an geliebt

---

[1]) Über das Studium des Altertums. Ges. Schr. I, 275. 278. 279 f.

[2]) Verfall und Untergang. Ges. Schr. III, 190 f.

und ist ihnen sein Leben lang treu geblieben, selbst in der Periode seiner diplomatischen Tätigkeit kehrte er täglich zu ihnen zurück. (23. Dez. 1813 an Caroline von Wolzogen.) Am unmittelbarsten aber hat er sie genossen während seines Aufenthaltes in Rom. Denn Rom ist als das sinnliche Bild des Altertums stehen geblieben. Die ungeheueren Überreste aus altrömischer Zeit und die seelenvollen Kunstwerke der Griechen sprechen hier unmittelbar zu Sinn und Herz. Außerdem hat sich in Italien an dem Geist des Altertums die neuere Bildung emporgeschlungen, und obwohl an diesem Ruhm andere Städte mehr Anteil haben als gerade Rom, so floß doch in diesem Mittelpunkte alles zusammen. Rom ist dadurch für uns eins geworden mit den zwei größten Zuständen, auf welche sich unser geistiges Dasein gründet: dem klassischen Altertum und dem Emporwachsen moderner Größe an der antiken. In dieser Umgebung fühlte Humboldt sein Inneres aufkeimen, seine Selbsttätigkeit erstarkte und trug schöne Frucht; Rom berührte in ihm das Höchste und Tiefste und ließ reiner und stärker tönen, was menschlich in ihm war; Rom gestaltete sein Innenleben immer harmonischer und erteilte ihm die ästhetische Weihe.[1])

β) Geistesschöpfungen.

Die bildende Wirkung des Umgangs bestand darin, daß er die Menschen möglichst vielseitig miteinander in Berührung setzte und ihnen immer neue Seiten der Menschheit enthüllte. Seine Wirkung erhöhte sich, wenn »von der Natur privilegierte Menschen« in die Gesellschaft eintraten, und deshalb mußte dem Verkehr Humboldts mit Schiller u. a. und dem Studium der Griechen ein bevorzugter Platz eingeräumt werden. Aber geniale

[1]) 22. Oktober 1803 an Schiller. — 1. Febr. 1806 an Schlabbrendorf. — Über Goethes zweiten römischen Aufenthalt. Gesammelte Werke (Berlin 1841) Bd. II.

Einzelmenschen wie geniale Völker siechen dahin, und ihr segensvoller Einfluß auf die geistige Kultur würde mit ihnen verwehen, wenn sie nicht Werke hinterließen, die, von ihrem Geiste belebt, die Erziehung künftiger Geschlechter übernehmen könnten. In diesem Sinne sind Kunst, Wissenschaft, Religion und Sprache Erzieher der Menschheit.

Kunst. Im Anschluß an eine Anmerkung Schillers zu den »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen« unterscheidet Humboldt in der Entwicklung der Menschen vier Stufen, welche Einzelmenschen wie Gattung durchlaufen müssen, wenn sie ihre letzte Bestimmung erreichen sollen. In einem Brief an Körner (19. Nov. 1793) charakterisiert er diese Stufen folgendermaßen: 1. Einheit des Charakters durch Herrschaft körperlicher Sinnlichkeit, 2. Einheit der ästhetischen Kräfte, 3. Mangel an Einheit durch große Ausbildung des Verstandes, 4. die höchste Einheit, hervorgehend aus diesem Mangel.

Der Mensch im Zustand roher Natur ist beherrscht von der Sinnlichkeit. Dieser Zustand ist von dem letzten Ziel des Menschengeschlechts durch eine weite Kluft getrennt, und nur die ästhetische Bildung vermag eine Brücke darüber zu schlagen.[1] Auch Schiller führt den Menschen aus dem »Zustande der physischen Notwendigkeit« zu dem des Denkens und des Wollens nur vermittels des »Zustandes der ästhetischen Freiheit«. »Es gibt keinen andern Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch mache.«

Die Bildung des rohen Naturmenschen durch die Kunst war ein Lieblinsgedanke Schillers, bei Humboldt findet er sich mehr nur angedeutet als ausgeführt. In seinen späteren Jahren führte ihn die Betrachtung von Sprachen ganz kulturloser Völker sogar zu der Meinung,

[1] Über Religion. Ges. Schr. I, 63.



daß der ursprüngliche Zustand der Menschen »ein friedlicher, besonnener, sich keinem tieferen und zarteren Eindruck verschließender gewesen sei und daß gesellschaftliche Verwilderung erst einer späteren Periode angehöre«. Hauptsächlich aber beschäftigt sich Hnmboldt mit Menschen auf höherer Kulturstufe. Obwohl diese dem Zustand roher Natur entwachsen sind, erinnern doch selbst ihre gebildetsten Vertreter in manchen Äußerungen noch an jene tiefste Stufe, und manche Glieder eines Kulturvolkes stehen sogar noch vorwiegend unter der Herrschaft der Sinnlichkeit. Die Kunst nun sucht diese Menschen auf eine höhere Stufe zu heben. Das Kunstwerk stellt eine Idee sinnlich dar, appelliert also gleicherweise an die Sinnlichkeit und die Vernunft des Betrachters. Stand dessen Vernunft bisher unter der Herrschaft der Sinnlichkeit, so wird sie jetzt in Freiheit gesetzt, schließt mit der Sinnlichkeit Freundschaft und ist gemeinsam mit ihr tätig. In diesem anmutigen Spiel, in diesem Gleichgewicht der Kräfte lernt die Seele einen ganz neuen, edleren, sinnlich-geistigen Genuß kennen, der ihr den bloß sinnlichen Genuß unschmackhaft, ja widerwärtig macht. Diese Stimmung verbreitet sich, namentlich wenn sich der Mensch oft dem Kunstgenuß hingibt, allmählich über die gesamte Seelentätigkeit und macht den Menschen gegen jede geistige »Disproportion ebenso empfindlich wie gegen jede physische«.[1])

So befreit der Künstler die Vernunft aus den Banden der Sinnlichkeit, hebt jede Tyrannis im Seelenleben auf und läßt alle Seelenkräfte gleichen Anteil an der Regierung nehmen. Diese glückliche Seelenverfassung, diese zweite Stufe in der Entwicklung des Menschengeschlechts, repräsentieren die Griechen. Doch die fortschreitende Entwicklung hat das schöne Gleichgewicht

---

[1]) Plan einer vergleichenden Anthropologie. Ges. Schr. I, 408. — Über Goethes Hermann und Dorothea. Ges. Schr. II, 120. — Über das Studium des Altertums. Ges. Schr. I, 270.

wieder gestört und die Menschen auf eine dritte Stufe geleitet, wo die Vernunft über die Sinnlichkeit herrscht. Auf dieser Stufe steht nach Humboldts Überzeugung seine eigne Zeit. In allem, was die rein intellektuelle Bildung betrifft, ist die moderne Menschheit den Griechen überlegen, aber sie hat die übrigen Kräfte unterdrückt, so daß sie gleichsam verstümmelt erscheint. Ein solcher Seelenzustand kann nicht der höchste sein. Es gilt, von ihm aus eine weitere, letzte Stufe zu ersteigen, auf der Sinnlichkeit und Vernunft sich wieder versöhnen und einen neuen Gleichgewichtszustand in der Seele schaffen. Dieser Zustand wird viel Ähnlichkeit mit der griechischen Geistesart haben, wird aber den ganzen modernen Geistesgehalt mit in sich aufnehmen und auf diese Weise eine mehr bewußte Einheit bilden. So stehen die zweite, dritte und vierte Stufe in einem ähnlichen Verhältnis zueinander wie die drei Stufen der dilektischen Methode Hegels. Die zweite Stufe repräsentiert bereits den vollen, einheitlichen Menschen, aber in einer knospenartigen, geschlossenen Totalität; die dritte Stufe trennt seine einzelnen Merkmale und läßt sie deutlich erkennen; die vierte Stufe verbindet das Getrennte wieder, und der Mensch steht vor uns als eine neue, bereicherte und gleichsam durchleuchtete Einheit.

Zu diesem letzten Ziel geleitet uns wieder die Kunst, und zwar die Kunst des Ideals. Ganz wie bei Schiller wird damit die Kunst zur Vollenderin der Kultur.

> Mit euch, des Frühlings erster Pflanze,
> Begann die seelenbildende Natur;
> Mit euch, dem freud'gen Erntekranze,
> Schließt die vollendete Natur.
> (Die Künstler.)

Der Künstler, der an ihrem Tempel baut, muß in seinem Innern die Gegenwart bereits überwunden haben und dem geahnten Ziele näher stehen als seine Nation; denn alles, was er ihr geben kann, ist ganz allein seine Individualität, und diese muß es deshalb »wert sein, vor

Welt und Nachwelt ausgestellt zu werden.« Trotz dieses Vorsprungs vor seiner Nation bleibt er im lebendigen Zusammenhang mit ihr; von ihrem Geist wird er getragen und genährt, und nur dadurch wird es ihm möglich, segensreich auf sie zurückzuwirken.[1])

Mit der Ableitung der Kunst aus dem inneren Sein des Menschen ist sehr viel für die Pädagogik gewonnen; denn wenn das Kunstwerk aus dem Innern des Menschen entspringt, vermag es umgekehrt auch wieder zu dem inneren Menschen zu reden. Die bildende Wirkung des künstlerischen Genießens beruht aber darauf, daß der Betrachter das Kunstwerk gleichsam noch einmal schafft, den Weg jedoch, den der Künstler zurückgelegt hat, in umgekehrter Richtung geht. Denn der Künstler beginnt mit der Idee und schafft ihr mit Hilfe der Phantasie einen Körper, dessen Oberfläche sie durchstrahlt; der Betrachter hingegen fängt bei dem fertigen Kunstwerk an, vertieft sich darein und gewinnt die Idee zum Schluß. Immer aber fordert das künstlerische Genießen, ebenso wie das künstlerische Schaffen, das ganze, ungeteilte Wesen des Menschen, weil die Idee, auf die es hier wie dort ankommt, das Produkt aller vereinten Seelenkräfte ist. Sie wird vom Betrachter nicht bloß aufgenommen etwa wie ein äußeres Objekt im Spiegel aufgefangen wird, sondern sie wird von ihm nachgebildet, und da seine Seele von vornherein von der des Künstlers verschieden ist, nimmt die Idee in ihm eine andere, ihm angemessene, individuelle Gestalt an. So erwacht der Betrachter am Kunstwerk zum Bewußtsein seiner individuellen Bestimmung.[2])

Doch nicht jede Kunst wirkt gleich mächtig auf die Bildung des Menschen ein, jeder Stoff bietet dem Künstler Hindernisse und prägt seinem Werke Mängel auf. So

---

[1]) Über den Geist der Menschheit. Ges. Schr. II, 328 f. —

[2]) Briefwechsel zwischen Schiller und Humboldt. S. 23. 27. — Ges. Schr. V, 335. — Ges. Schr. II, 394.

sprechen Bilder und Statuen lebhaft zu unseren Sinnen, weniger eindringlich jedoch zu unserm inneren Wesen; Dichtungen hingegen wenden sich viel unmittelbarer an unsern Intellekt, gelangen aber nie zur Anschaulichkeit eines Gemäldes. Erst alle Künste zusammengenommen können die Idee angemessen oder wenigstens hinreichend zum Ausdruck bringen, und wer das Ideal mit allen Sinnen in sich aufnehmen will, muß sich deshalb gleichsam in die Mitte aller Künste stellen. Ein einzelnes Kunstwerk kann eine ähnliche Wirkung nur dann hervorbringen, wenn der Künstler in ihm die Vorzüge seiner eigenen Kunst mit denen der andren Künste zu verbinden strebt. Am besten gelingt dies den Dichtern und unter diesen wieder dem Epiker. Er malt uns seine Gestalten vor die Sinne, belebt sie aber gleichzeitig mit der ganzen Fülle seines inneren Wesens; er heftet unsern Blick nur auf ihre äußere Form, öffnet aber zugleich unser ganzes Gemüt und versetzt es in eine Stimmung, in der wir unser individuelles Wesen, das die Wirklichkeit oft verdunkelt und verhüllt, ganz und rein fühlen.[1])

Natürlich ist es nicht die Absicht Humboldts, der Kunst bloß in soweit eine Berechtigung beizulegen, als sie bildend auf die Menschen wirkt; ihren eigentlichen Ursprung leitet er vielmehr aus einem Bedürfnis der Seele ab. Die Kunst erzieht den Menschen auch gar nicht direkt nnd absichtlich, sie senkt nur in der ästhetischen Stimmung das Ideal der Menschheit auf Augenblicke in unsere Seele und überläßt es ganz und gar unserer eignen Entscheidung, ob und wie weit wir uns dem Ideal nähern wollen.

Wissenschaft. Wissenschaft und Kunst sind nach Humboldts Anschauung wirkliche Schwestern; denn beide sind aus dem tiefsten Innern des Menschen geboren. Zwar bedürfen sie für ihre Werke eines äußeren Stoffs, den die eine zu erkennen, die andere zu formen strebt,

---

[1]) Über Goethes Hermann u. Dorothea. Ges. Schr. II, 148. 238 ff.



ihre eigentliche Wurzel aber liegt in der Seele des Menschen. Und die Seele steuert ihre Kinder mit gleicher Liebe aus, in jedem lebt sie ganz, wenngleich sie sich in der Wissenschaft vornehmlich nach ihrer intellektuellen Seite hin offenbart. Obgleich aber Forscher und Gelehrte hauptsächlich mit der intellektuellen Seite ihres Wesens tätig sein müssen, dürfen sie doch keine Kraft ihrer Seele einschlummern lassen, und selbst der Gelehrte, der ein Spezialgebiet bearbeitet, darf nicht bloß Stoff sammeln und ordnen, sondern muß ihn zu Ideen oder zur Philosophie in Beziehung setzen; denn die Philosophie wird der Forderung, alles einzelne von der Höhe der Idee aus zu betrachten, am vollkommensten gerecht. »Poesie und Philosophie stehen ihrer Natur nach in dem Mittelpunkt aller geistigen Bestrebungen, nur sie können alle einzelnen Resultate in sich vereinigen, nur von ihnen aus kann in alles einzelne zugleich Einheit und Begeisterung überströmen, nur sie repräsentieren eigentlich, was der Mensch ist, da alle übrigen Wissenschaften und Fertigkeiten, könnte man sie je ganz von ihnen scheiden, nur zeigen würden, was er besitzt und sich angeeignet hat.[1])

Infolge dieser Wesensverwandtschaft ist die Wissenschaft ebenso wie die Kunst zur Erzieherin des Menschen berufen. Ihr innerster Kern ist das Ideal der Menschheit, und somit erzieht sie ihre Jünger gleichsam durch die Macht ihrer Persönlichkeit. Zugleich aber wirkt die wissenschaftliche Tätigkeit an sich bildend auf den Menschen ein, und zwar schärft sie nicht allein seinen Verstand, sondern erhöht sein ganzes Wesen. Dem Philosophen z. B. kann man nur eine gewisse Strecke »vermöge bloßer Verstandesoperationen« nachfolgen; zu den höchsten Gipfeln aber, die er erstiegen hat, dringt man nur dann vor, wenn man sein gesamtes inneres Wesen anspannt und harmonisch stimmt. Ebenso fordern und erhöhen

[1]) Briefwechsel zwischen Schiller und Humboldt. S. 35 f.

die Einzelwissenschaften unser ganzes inneres Wesen. Am augenscheinlichsten ist dies bei der Psychologie; denn Humboldts Art, die Seele eines Menschen zu studieren, ist in nichts verschieden von dem künstlerischen Einfühlen. Die übrigen Einzelwissenschaften aber verfehlen ihre pädagogische Aufgabe nur dann, wenn sie im Sammeln, Sichten und Ordnen von Tatsachen aufgehen; schöpfen sie jedoch gleichzeitig aus der Tiefe des Geistes, so nähren und bilden sie auch wieder umgekehrt den Geist des Menschen, stimmen ihn dergestalt glücklich und harmonisch, daß »jeder Ton rein und voll aus ihm herausklingt, daß sich alles, was er behandelt, gleichsam ohne sein Zutun den höchsten Ideen anschmiegt«.[1])

Religion. Die Religion setzt Wilhelm von Humboldt hinter Kunst und Wissenschaft zurück, ihren bildenden Wert hat er jedoch nie verkannt. Er bestreitet nur, daß man zur sittlichen Bildung bestimmte Dogmen brauche, und außerdem, daß die Religion hierzu überhaupt unbedingt nötig sei. Er für sein Teil verzichtet bei seinem eignen Bildungsstreben auf die Mitwirkung der Religion und begnügt sich an der Idee geistiger Vollkommenheit. Diese Idee ist aus dem Gewebe seiner Gedanken und Gefühle hervorgegangen, ist seine eigne Schöpfung, stimmt mit allen seinen Anschauungen überein und ist somit nicht, wie der christliche Gott, eine bloß moralische Größe, sondern ein allseitiges und harmonisches Wesen. Die christliche Anschauung fühlte er in seiner Seele wie einen Fremdkörper, der sich seiner ästhetischen Welt- und Lebensauffassung nicht angleichen wollte, und deshalb konnte sie seine Bildung auch auf keine Weise beeinflussen.[2])

In dieser Beziehung beansprucht Humboldt nicht etwa gegenüber dem weniger gebildeten Volk eine Aus-

[1]) Über den Geist der Menschheit. Ges. Schr. II, 327. — Antrittsrede in der Berliner Akademie der Wissenschaften. Ges. Schr. III, 220.

[2]) Über Religion. Ges. Schr. I, 65 ff.

nahmestellung, er spricht vielmehr keinem Menschen die Fähigkeit ab, ohne religiöse Unterweisung zur Sittlichkeit zu gelangen. Insbesondere verurteilt er die Gepflogenheit, das niedere Volk durch Hinweis auf ewige Strafen oder Belohnungen bessern zu wollen, weil dadurch nie und nimmer ein Charakter gebessert, ja sogar selten eine unsittliche Handlung verhindert werde.[1]) Nirgends aber hat Wilhelm von Humboldt vorhandene Religiosität zu vernichten gesucht, er wendet nichts ein gegen das Unternehmen, das Volk soweit zu bringen, daß es sich »als Gegenstand der Fürsorge eines allweisen und vollkommenen Wesens« fühle, und als Leiter des preußischen Schul- und Kirchenwesens war er sogar bemüht, Religiosität durch Hebung der geistlichen Musik zu fördern.[2]) Namentlich maß er auch der Bibellektüre eine pädagogische Bedeutung bei, freilich nicht bloß deshalb, weil die religiösen Bedürfnisse des Menschen darin Nahrung finden, sondern deshalb, weil der Mensch dadurch vielseitig angeregt wird; denn in der Bibel ist »Geschichte, Poesie, Roman, Religion, Moral, alles durcheinander; der Zufall hat es zusammengefügt, aber die Absicht möchte Mühe haben, es gleich gut zu machen«. (An Goethe 23. Aug. 1804.)

Wird eine Religion nicht bloß von fremdher übernommen, sondern ist sie organisch aus dem Geist eines Volkes hervorgewachsen, so wirkt sie besonders schön und wohltätig auf die innere Vollkommenheit dieses Volkes zurück. In dieser glücklichen Lage waren die Griechen. Sie verwebten ihren ganzen Geist und Charakter in ihre Religion; Kunst, Wissenschaft und Volksglaube reichten sich in ihr die Hände. Nirgends erstarrte sie auch zur strengen Formel: man konnte durch die Tore der Kunst und der Philosophie in sie eingehen und konnte sie sinnlicher oder geistiger, buchstäblicher oder symbolischer

---

[1]) Über Religion. Ges. Schr. I, 72 f.

[2]) Über geistliche Musik. Ges. Schr. X, 73. — Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts. Ges. Schr. X, 200 f.

auffassen. So lebte in der griechischen Religion derselbe umfassende, harmonische und freie Geist wie in der Kunst. Was die Religion aber aus dem griechischen Geist in sich aufgenommen hatte, das gab sie dem Volke wieder zurück; insbesondere nährte sie das Schönheitsgefühl in ihren Bekennern und trug es in weitere Kreise, weiter als selbst die Kunst, da am Gottesdienst das ganze Volk teilnahm.[1])

Sprache. Die Sprache ist enger und fester mit dem Geist einer Nation verbunden als Religion, Staatsverfassung, Wissenschaft und Kunst. Diese treten in der Entwicklung einer Nation erst nach und nach hervor und lassen sich deshalb gewissermaßen von ihr scheiden; die Sprache aber wird gleichzeitig mit ihr geboren und »erscheint überall in gleichem Schritt mit ihr«. Bevor nicht das Menschengeschlecht die Stufe der Sprache erstiegen hat, ist es keiner höheren Entwicklung fähig, und sein frühester Erzieher, der es über diese früheste Stufe zu erheben sucht, ist wiederum die Sprache. Sprechen und Hören sind ein fortgesetzter Denk- und Bildungsprozeß; denn »das Wort teilt nicht, wie eine Substanz, etwas schon Hervorgebrachtes mit, enthält auch nicht einen schon geschlossenen Begriff, sondern regt bloß an, diesen mit selbständiger Kraft, nur auf bestimmte Weise, zu bilden. Die Menschen verstehen einander nicht dadurch, daß sie sich Zeichen der Dinge wirklich hingeben, auch nicht dadurch, daß sie sich gegenseitig bestimmen, genau und vollständig denselben Begriff hervorzubringen, sondern dadurch, daß sie gegenseitig ineinander dasselbe Glied der Kette ihrer sinnlichen Vorstellungen und inneren begrifflichen Erzeugungen berühren, dieselbe Taste ihres geistigen Instruments anschlagen, worauf alsdann in jedem entsprechende, nicht aber dieselben Begriffe hervorspringen. — Bei der Nennung des gewöhnlichsten Gegen-

---

[1]) Latium und Hellas. Ges. Schr. III, 151 ff. — Über das Studium des Altertums. Ges. Schr. I, 272.

standes, z. B. eines Pferdes, meinen sie alle dasselbe Tier, jeder aber schiebt demselben Wort eine andere Vorstellung, sinnlicher oder rationeller, lebendiger, als einer Sache oder näher dem Wortzeichen unter.« [1])

Das die Sprache eines Volkes belebende Prinzip ist seine eigne Individualität. Je nach dem Wert dieser Individualität und der Befähigung eines Volkes zur Sprachbildung sind die Sprachen untereinander abgestuft. Es gibt Sprachen, die sich aus reinem Prinzip in gesetzmäßiger Freiheit kräftig und konsequent entwickelt haben, und solche, die sich dieses Vorzugs nicht rühmen können. Die ersten sind die gelungenen Früchte des in mannigfaltiger Bestrebung im Menschengeschlecht wuchernden Sprachtriebes. Diese sind für die fortschreitende Bildung des Menschengeschlechtes von entscheidender Wichtigkeit. [2]) Freilich kann der einzelne selbst eine geniale Sprache gebrauchen, ohne von ihrem inneren Leben ergriffen zu werden, und ganze Völker können in Geistesträgheit und Schwäche versinken, so daß sie die Sprache nicht mehr aufzurichten vermag und endlich selbst zu welken beginnt. War aber eine solche Sprache von Grund aus eine geniale Schöpfung, so kann sie auch von neuem geweckt und emporgerissen werden. Ohne sie in ihren Lauten und Formen zu ändern, geben ihr geistvolle Schriftsteller einen gesteigerten Gehalt, gießen »ihre Stärke und Zartheit, ihre Tiefe und Innerlichkeit« in sie und schicken »zur Fortbildung der gleichen Stimmungen die verwandten Klänge aus ihrem Schoß herauf«. Das Volk lauscht wieder seiner Sprache, öffnet ihr alle Pforten seiner Seele und arbeitet sich an ihr zu neuer Kraft empor. [3])

Von dem Gebrauch der Sprache im lebendigen Verkehr ist das Sprachstudium zu unterscheiden. Soll dieses

---

[1]) Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal* S. 485.

[2]) Desgl. S. 463.

[3]) Desgl. S. 207.

nicht Selbstzweck sein, sondern ein Mittel, schlummernde Anlagen zu wecken und zu entwickeln, so muß unter den vorhandenen Sprachen die wertvollste ausgesucht werden. Diese Sprache muß »Gegenstand« und »Verhältnis« rein scheiden; sowie sie beide vermengt, gewöhnt sie auch den Geist an diese Vermengung, erschwert ihm die Sonderung und lähmt ihn in seinem Wirken. Freilich muß diese Sprache auch Gegenstand und Verhältnis in demselben Wort zu einer Einheit verschmelzen; denn da, wo diese Verschmelzung noch nicht vollkommen gelungen ist, wie bei den agglutinierenden Sprachen, glaubt der Geist, die Elemente noch getrennt zu erblicken, und empfindet einen Gegensatz zwischen seinem eignen Wirken und dem Gesetz des Sprachbaues. Nur die flektierenden Sprachen sind seinem Wirken angemessen; denn sie sondern scharf den Gegenstand von dem Verhältnis, bezeichnen dieses aber nur durch eine geringe Veränderung des Begriffswortes und verbinden somit beide Elemente zu einer Einheit. Das Sanskrit ist unter den uns bekannten flektierenden Sprachen die älteste und hat bereits eine solche Vollendung erlangt, daß spätere Sprachen sich nicht sehr weit darüber erhoben haben. Ihm zur Seite stehen die semitischen Sprachen, aber über ihnen und allen anderen thront die griechische Sprache. Ihr Bau wird dem Organismus des Denkens am vollkommensten gerecht, in ihr entsprechen die grammatischen Verhältnisse genau den logischen, in ihr sondern sich die grammatischen Formen scharf von dem begrifflichen Inhalt, und deshalb wird in ihrer Schule der Verstand mehr geschärft und wird der Geist stärker »zum formalen und mithin reinen Denken hingezogen als in anderen«. [1])

Den Wert einer Sprache beurteilt Humboldt aber nicht allein nach ihrer Bedeutung für die rein intellektuelle Entwicklung der Menschen, auch der Grad der

---

[1]) Über die Entstehung der grammatischen Formen und ihren Einfluß auf die Ideenentwicklung. Ges. Schr. IV, 292 f. 308. 313.

Anschaulichkeit, worin die Sprachen die aus der Umwelt aufgenommenen Vorstellungen erhalten, ihr Wohllaut, der harmonisch und besänftigend und wieder energisch und erhebend auf das Gefühl und die Gesinnung einwirkt, und der Grad der Deutlichkeit, womit sie den in der Welt sich offenbarenden Geist widerspiegeln, bedingen Wertunterschiede unter ihnen.[1]) In allen diesen Beziehungen reicht Wilhelm von Humboldt der griechischen Sprache den Preis. Deshalb gab er sich selbst ihrem Studium mit Fleiß und Liebe hin, deshalb legte er auf ihren Betrieb in den höheren Schulen großen Wert, deshalb berief er auch seinen Freund F. A. Wolf an die neu zu gründende Universität zu Berlin. Der Unterricht im Griechischen war bis dahin nicht etwa vernachlässigt worden, ja man hatte es in den Gymnasien sogar zu ausschließlich getrieben,[2]) freilich meist mit wenig Erfolg. Wolf wurde nun gleichzeitig als Inspektor der Gymnasien eingesetzt, weil es ihm nicht auf eine Masse toter Kenntnisse ankam, sondern »auf den Geist, mit welchem ein ganzes Fach und das Studium dergestalt geleitet wird, daß es sich an die allgemeine Bildung und die allgemeine Aufklärung anschließt und für Kopf und Charakter fruchtbar wird;« (Ges. Schr. X, 17) denn »eine Sprache kann unter keiner Bedingung wie eine abgestorbene Pflanze erforscht werden; Sprache und Leben sind unzertrennliche Begriffe, und die Erlernung ist in diesem Gebiet immer nur Wiedererzeugung.[3]) Wird die griechische Sprache von irgend jemand durch Aneignung des ehemals in ihr lebendig gewesenen Prinzips von neuem belebt, dann gießt sie ihren vollen Segen über ihn aus; durch ihre sinnliche Fülle und geistige Gesetz-

[1]) Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal* S. 212. — Latium und Hellas. Ges. Schr. III, 167.

[2]) Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts. Ges. Schr. X, 207.

[3]) Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal* S. 378.

mäßigkeit, durch ihren Wohllaut und ihre Tiefe wirkt sie unablässig anregend auf ihn ein und erhält alle Kräfte seiner Seele in reger Tätigkeit. Der Geist »schwebt auf ihr wie auf einer unergründlichen Tiefe, aus der er aber immer mehr zu schöpfen vermag, je mehr ihm schon daraus zugeflossen ist«.[1])

Aus dem Vorausgegangenen ist klar geworden, daß Kunst, Wissenschaft, Religion und Sprache keine andere Quelle haben als das Wesen des Menschen. Wenn man deshalb sagt, daß sie auf ihn wirken, so drückt man nur aus, daß er sich in seinen eigenen Schöpfungen »in immer steigendem Umfang und immer wechselnder Mannigfaltigkeit bewußt wird«. Im letzten Grunde aber ruhen Kunst, Wissenschaft, Religion und Sprache auf dem allgemeinen Trieb oder auf den Ideen, und so sind die Ideen der Inhalt sowohl des Bildungsideals wie auch der Bildungsmittel.

---

[1]) Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. *Steinthal* S. 467.

Schluss.

Stellung W. von Humboldts in der Geschichte der Pädagogik.

Wilhelm von Humboldt steht nicht einsam im deutschen Geistesleben; er hatte die wertvollsten Bildungselemente seiner Zeit in sich aufgenommen und stand dadurch mit den besten seiner Zeitgenossen in enger geistiger Verwandtschaft. Am leichtesten ist es, ihm einen Platz unter den deutschen Neuhumanisten anzuweisen. Der alte Humanismus war erstarrt; da lebte er um die Mitte des 18. Jahrhunderts in neuer Gestalt wieder auf: nicht mehr galt es nun, zu schreiben und zu sprechen, wie es Cicero getan hatte, sondern die Eigenart der alten Völker, namentlich die der Griechen kennen zu lernen und aus der bewundernden Anschauung ihrer schönen Individualität Begeisterung für die Ausbildung der eignen Individualität zu schöpfen. In die deutsche Schule wurde der Neuhumanismus eingeführt durch Gesner, Christ und Ernesti, er entwickelte sich kräftig weiter im philologischen Seminar Heynes und erreichte seinen Höhepunkt in Friedrich August Wolf. Wilhelm von Humboldt war nun einer der besten Schüler Heynes und ein Freund Wolfs. Er studierte die Griechen mit viel Fleiß und viel Liebe und machte dieses Studium seiner eignen Bildung dienstbar. Er berief als Leiter des preußischen Schulwesens Wolf und andere namhafte Philologen an die im Entstehen begriffene Berliner Universität, reformierte die Gymnasien im neuhumanistischen Sinn und

nimmt dadurch einen ehrenvollen Platz in der Geschichte des deutschen Neuhumanismus ein.

Doch Wilhelm von Humboldt ist vielseitiger als Gesner, Christ, Ernesti, Heyne und Wolf, und obwohl er ihnen wegen seines innigen Verhältnisses zum klassischen Altertum zugezählt werden muß, gehört er ihnen doch nicht ausschließlich an. Ebenso nahe wie ihnen stand er dem Weimarer Dichterkreis, und mit Schiller verband ihn innigste Freundschaft und Ideengemeinschaft. Damit trat er nicht etwa in Gegensatz zum Neuhumanismus, er drang vielmehr nur auf einem anderen Wege in dessen Bereich ein; denn der Neuhumanismus ist eine allgemeine Geistesströmung, die außer der Philologie hauptsächlich die Literatur ergriffen hatte und sie ebenso wie jene in immer steigendem Maße beeinflußte. Es genüge hier, an Hagedorn, Voß, Lessing, Wieland, Herder, Goethe und Schiller bloß zu erinnern. Der Philologenreihe geht also eine Dichterreihe parallel; beide streben vorwärts und aufwärts; dort wo sie ihren Gipfel erreicht haben, nähern sie sich einander, und eines der Bindeglieder zwischen beiden ist Wilhelm von Humboldt.

Man würde unseren klassischen Dichtern aber unrecht tun, wenn man sie nur zu Nachahmern der Griechen stempeln wollte. Das, was ihrem Schaffen zugrunde liegt und alle einzelnen Erzeugnisse ihrer Dichterkraft zusammenhält, ist ihre Welt- und Lebensauffassung, die, aus künstlerischen Bedürfnissen geboren, im wesentlichen ein ästhetisches Gepräge trägt. Die Kunst ist für sie ein durchaus selbständiges Gebiet, das seine Daseinsberechtigung und sein Ansehen weder der Ethik, noch der Wissenschaft zu verdanken hat; der ästhetische Zustand ist ihnen eine besondere Bewußtseinsart, die dem Wollen und Denken gleichberechtigt an die Seite tritt. Mit dieser Auffassung stehen sie durchaus auf dem Boden der Kritik der Urteilskraft; denn auch Kant wahrt dem Ästhetischen die Selbständigkeit, macht es unabhängig wie vom Angenehmen und Nützlichen, so auch vom

Moralischen und gründet es auf einen spezifisch ästhetischen Seelenzustand, worin alle Kräfte harmonisch zusammenklingen. Es ist aber bemerkenswert, daß unsere Dichter nicht erst durch die Kritik der Urteilskraft zu dieser oder vielmehr zu einer das Ästhetische noch stärker betonenden Anschauung gelangt sind; als Beweis hierfür diene eine Stelle aus einem Briefe Schillers an Körner, worin er mitteilt, daß er »die Künstler« auf einen Einwurf Wielands hin umgearbeitet habe. Dort schreibt er (9. Febr. 1789): »Wieland nämlich empfand es sehr unhold, daß die Kunst nach dieser bisherigen Vorstellung doch nur eine Dienerin einer höheren Kultur sei, daß also der Herbst immer weiter gerückt sei als der Lenz, und er ist sehr weit von dieser Demut entfernt. Alles, was wissenschaftliche Kultur in sich begreift, stellt er tief unter die Kunst und behauptet vielmehr, daß jene dieser diene. Wenn ein wissenschaftliches Ganze über ein Ganzes der Kunst sich erhebe, so sei es nur in dem Fall, wenn es selbst wieder ein Kunstwerk werde. Es ist sehr vieles an dieser Vorstellung wahr und für mein Gedicht vollends wahr genug. Zugleich schien diese Idee schon in meinem Gedicht unentwickelt zu liegen und nur der Heraushebung noch zu bedürfen. Dieses ist nun geschehen. Nachdem also der Gedanke philosophisch und historisch ausgeführt ist, daß die Kunst die wissenschaftliche und sittliche Kultur vorbereitet habe, so wird nun gesagt, daß diese letztere noch nicht das Ziel selbst sei, sondern nur eine zweite Stufe zu demselben, obgleich der Forscher und Denker sich vorschnell schon in den Besitz der Krone gesetzt und dem Künstler den Platz unter sich angewiesen: dann erst sei die Vollendung des Menschen da, wenn sich wissenschaftliche und sittliche Kultur wieder in Schönheit auflöse.«

Auf dieser künstlerischen Grundlage ruht nun die gesamte Lebensauffassung unserer Klassiker. Ihr Vorläufer ist in dieser Beziehung Shaftesbury. Hauptsächlich von ihm beeinflußt entwickelt sich Wieland zum

Vertreter einer ästhetisch heiteren Lebensphilosophie und läßt auch seinen Agathon nach mannigfachen Wanderungen im Schoße der orphisch-pythagoreischen Philosophie Ruhe finden. Das Weltall erscheint ihm als »schöne Einfalt in der unendlichen Mannigfaltigkeit«, als »sichtbare Darstellung der Ideen eines unbegrenzten Verstandes«, als »ewige Wirkung einer ewigen geistigen Kraft, aus welcher alle Kräfte ihr Wesen ziehen«. Mit der Sittlichkeit verbindet er verfeinerten Lebensgenuß, und Tugend ist ihm intellektuelle Schönheit. In Goethe gesellt sich zum Ästhetiker besonders der Naturforscher. Gleich Herder und Schelling sieht er in den Objekten der Natur nur Offenbarungen der das Weltall durchdringenden Gottheit und ist bestrebt, den von der Wirklichkeit verhüllten Kern in seinen Werken zu entblößen, sucht also mittels der Kunst die Natur auszulegen. Schiller schränkt sich in seinen philosophischen Betrachtungen, ähnlich wie der kritische Kant, auf den Menschen ein. Nach ihm ist der Mensch nur da ganz Mensch, wo er spielt; er sieht in der schönen Seele die Krone der Menschheit, er läßt die beiden Geschlechter durch eine schöne Notwendigkeit sich miteinander verbinden und durch der Herzen Anteil das Bündnis bewahren, das die Begierde nur launisch und wandelbar knüpft, und er strebt, den Naturstaat aufzuheben und die Menschen frei und zwanglos zu vereinigen im ästhetischen Staat. Auch Goethe betrachtet das menschliche Leben, namentlich in seiner mittleren Periode, vom ästhetischen Standpunkt aus, und in Wilhelm Meisters Lehrjahren zeichnet er uns vor allem in Natalie eine von der Natur begnadete und vollkommen harmonisch durchgebildete Frauengestalt, eine in Wahrheit schöne Seele.

Aus diesen Andeutungen ersieht man, daß Wilhelm von Humboldt nach seiner Lebensauffassung in nächster Verwandtschaft steht zu Schiller, Goethe und Wieland. Von geschichtlichen Völkern entsprechen dieser Auffassung am meisten die alten Griechen, und daraus er-

klärt es sich, daß sich mit der ästhetischen Lebensauffassung leicht und organisch die Verehrung für das klassische Altertum verbindet. Wieland verlegt den Schauplatz in seinem Agathon nach Griechenland und in die griechischen Kolonien, Schiller erkennt den Griechen rückhaltlos den Preis der Menschheit zu, und Goethe läßt seinen Faust das Ideal der Schönheit nicht ohne Absicht in Griechenland suchen und finden.

Mit und aus der ästhetischen Lebensauffassung haben sich bei Wieland, Goethe und Schiller ebenso wie bei Wilhelm von Humboldt pädagogische Anschauungen entwickelt, und es läßt sich schon von vornherein fast mit Gewißheit annehmen, daß Humboldt mit seinen Geistesverwandten auch hierin im großen und ganzen übereinstimmen werde.

Schon Shaftesbury hatte den schönen Menschen als den Gipfel der Menschheit bezeichnet. Mit direkter Bezugnahme auf ihn stellt Wieland in seinem »Plan einer Akademie zur Bildung des Verstandes und Herzens junger Leute« als das Ideal der Erziehung einen Menschen hin, den die »Musen und Grazien erzogen« haben. Auch in seinem Erziehungsromane »Geschichte des Agathon« hält er an diesem Ideale fest. »Da nun einmal diese Vereinigung (der tierischen und geistigen Natur) das ist, was den Menschen zum Menschen macht: worin anders könnte die höchste denkbare Vollkommenheit des Menschen bestehen als in einer völligen, reinen, ungestörten Harmonie dieser beiden zu einer verbundenen Naturen?« Man wird dadurch unwillkürlich an Schiller gemahnt, der im Idealmenschen gleichfalls Sinnlichkeit und Vernunft, Pflicht und Neigung in einem schönen Bunde vermählt. Die Geschiche des Agathon ist ein Vorläufer von Wilhelm Meisters Lehrjahren. Wie Agathon so sucht sich auch Wilhelm Meister harmonisch auszubilden, und wie jener in Archytas, so findet dieser in Natalie das Ideal der Menschheit, soweit es Menschen erreichbar ist, verwirklicht. Ähnlich wie Humboldt stellt Goethe

auch den Menschen in den Zusammenhang der Natur, und wie Humboldt in der Bildung der schönen Individualität den letzten Zweck des Weltalls sieht, so sieht Goethe im schönen Menschen »das letzte Produkt der sich immer steigernden Natur«.

Späterhin tritt das Ästhetische in Goethes Erziehungsideal freilich zurück, ohne indes ganz zu verschwinden. Ein wesentliches Element bildet das Ästhetische auch in dem Humanitätsbegriff Herders. Freilich ist sein Idealmensch nicht durchaus künstlerisch gestimmt, namentlich bewahrt sich das Religiöse neben dem Ästhetischen eine selbständige Stellung. Wieland, der Goethe der mittleren Jahre und Schiller gehen der Religion behutsam aus dem Wege und verweben Ethik und Wissenschaft in ihre ästhetische Anschauungsweise. Schiller schreibt sogar einmal an Goethe, die schöne Natur brauche keine Moral, kein Naturrecht, keine Metaphysik, ja selbst keine Gottheit und Unsterblichkeit, um sich zu halten und zu stützen. (9. Juli 1796.) Hingegen sind sie mit Herder einig in der Wertschätzung der Individualität. Schiller lobt es an Humboldt, daß er sich so ernstlich und nachdrücklich gegen das einförmige Allgemeine und für die Individualität und das Charakteristische erkläre, und auch im Sinne Goethes ist jede Anlage wichtig und muß jede entwickelt werden, aber nicht in einem, sondern in vielen; denn »nur alle Menschen machen die Menschheit aus, nur alle Kräfte zusammengenommen die Welt«.

Als Erzieherinnen der Menschheit preist bereits Shaftesbury die Kunst, Liebe, Freundschaft und Begeisterung für die Natur. Wielands Agathon wird in der ästhstisch mystischen Athmosphäre von Delphi erzogen. In seinen Jünglingsjahren liebt er Psyche, und zwar mit einer Liebe, an der Herz und Geist mehr Anteil haben als die Sinne, mit einer Liebe, die seiner Tugend Schwingen ansetzt. Sklavenhändler bemächtigen sich seiner und bringen ihn nach Smyrna, »wo der sanfteste Himmel den Geist der Gefälligkeit und der

Freude über ein glückliches Volk ausgießt,« und hier in den Gärten des Hippias findet er die Heiterkeit der Seele wieder, die er dem angenehmsten Taumel der Sinne weit vorzieht. Auch Danae, eine Schülerin der Aspasia, lernt er hier kennen, »ein Wesen, in das die Natur die Idee des Schönen gezeichnet« hatte. Nach einem längeren Aufenthalte in Syrakus landet er schließlich in Tarent und findet hier alles vereint, was bisher vereinzelt auf ihn eingewirkt hatte: orphisch-pythagoreische Philosophie, Kunst, eine schöne Natur, Freundschaft und Liebe.

Ähnlich wie Agathon sucht sich auch Wilhelm Meister harmonisch auszubilden. Besonders fruchtbar wird für ihn in diesem Sinn der Umgang. Sowohl auf dem Schlosse, in das er mit den Schauspielern einzieht, als auch auf dem Schlosse Nataliens bewegt er sich unter hochgebildeten, harmonisch entwickelten, ästhetisch verfeinerten Menschen und erfährt im Verkehr mit ihnen das höchste Glück und den segensreichsten Einfluß auf seine Seele. In ähnlicher Weise wirkt die Kunst auf ihn ein. »Ist doch wahre Kunst wie gute Gesellschaft, sie nötigt uns auf die angenehmste Weise, das Maß zu erkennen, nach dem und zu dem unser Innerstes gebildet ist.« Sie spricht zu Wilhelm Meister namentlich in den Werken Shakespeares, durch den Mund des Harfners und in den Gemälden auf Nataliens Schloß. Daß die Kunst diese Wirkung auf ihn ausübt, erklärt sich aus ihrer Herkunft: ein Kunstwerk ist die Schöpfung eines genialen Menschen, das Werk einer schönen Seele in ihren höchsten Momenten. »Denn indem der (schöne) Mensch auf den Gipfel der Natur gestellt ist, so sieht er sich wieder als ganze Natur an, die in sich abermals einen Gipfel hervorzubringen habe. Dazu steigert er sich, indem er sich mit allen Vollkommenheiten durchdringt, Wahl, Ordnung, Harmonie und Bedeutung aufruft und sich endlich bis zur Produktion des Kunstwerkes erhebt, das neben seinen übrigen Taten und Werken

einen glänzenden Platz einnimmt. Ist es einmal hervorgebracht, steht es in seiner idealen Wirklichkeit vor der Welt, so bringt es eine dauernde Wirkung, es bringt die höchste hervor.«

Auch Schiller faßt die Kunst als »Instrument der Kultur« auf. Nach seiner Überzeugung gibt es sogar keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch mache; denn durch die ästhetische Gemütsstimmung wird die Selbsttätigkeit der Vernunft schon auf dem Felde der Sinnlichkeit eröffnet und die Macht der Sinnlichkeit schon innerhalb ihrer eigenen Grenzen gebrochen. Der Schritt aber vom ästhetischen Zustand zu dem logischen und moralischen ist unendlich leichter als der Schritt vom physischen Zustand zu dem ästhetischen. Doch das streng moralische und das abstrakt intellektuelle Verhalten bezeichnen im Sinne Schillers noch nicht den letzten Gipfel der geistigen Kultur. Nachdem der Mensch vom sinnlichen Zustand durch den ästhetischen zum rein moralischen und intellektuellen Zustand hindurchgegangen ist, muß er versuchen, sein bereichertes und verfeinertes Innenleben wieder harmonisch zu gestalten und sich so wieder als ganzer Mensch zu fühlen. Das Mittel, das ihn zu dieser letzten Höhe leitet, ist wiederum die Kunst; denn sie rinnt aus der reinen Quelle der dämonischen Menschennatur, im Anschauen ihrer Werke fühlt sich der Mensch zugleich als Materie und Geist, sie ist somit die Konsummation der Menschheit, und ihre Werke sind für den Menschen das Symbol seiner höchsten Bestimmung.

Weiterhin soll sich nach Schillers Forderung zur schönen Kunst die Lebenskunst gesellen, der Schönheit goldner Gürtel soll sich in die ganze Lebensbahn weben. Der Mensch ist schon von Natur kein Einsiedler, das Bedürfnis nötigt ihn in die Gesellschaft, und die Vernunft pflanzt schon gesellige Grundsätze in ihn, aber erst die Schönheit gibt ihm einen geselligen Charakter. »Der

Geschmack allein bringt Harmonie in die Gesellschaft, weil er Harmonie in dem Individuum stiftet.« In einem solchen ästhetischen Verkehr lebte Schiller mit seiner Gemahlin, weiter mit Caroline von Wolzogen, mit Körner, Goethe und besonders auch mit Wilhelm von Humboldt. In der Unterhaltung mit Wilhelm von Humboldt entwickelten sich seine Ideen glücklicher und schneller, und in ihm, dem Freunde, fand er jene unter seinen Zeitgenossen so selten gewordene Totalität oder Harmonie des Wesens, die den Griechen eigen war.

Wilhelm von Humboldt vertritt sonach ähnliche pädagogische Anschauungen wie Wieland, Goethe und Schiller. Mit ihnen hat er auch das gemein, daß er sein Ideal im Leben zu verwirklichen gestrebt hat. In diesem Streben war er glücklicher als Wieland und Schiller und ebenso glücklich wie Goethe. Durch das Werk seiner Selbsterziehung hat er sich ebensowohl wie durch seine theoretischen Erörterungen ein dauerndes Verdienst um die Pädagogik erworben: er beweist damit einmal, daß es möglich ist, seine Anschauungen in Leben umzusetzen, und zum andern wirkt er auf seine Anhänger durch die Kraft des Beispiels. Der wahrhaft große Mann »wirkt schon dadurch allein mehr als alle anderen, daß ein solcher Mann einmal unter Menschen ist oder gewesen ist«.

Heft

30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Stande, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

Heft
70. Linz, F., Zur Traditiou u. Reform des französ. Uuterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebeusbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mauu, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kippiug, Wort uud Wortinhalt. 30 Pf.
76. Audreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufeu im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog uud Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie iu der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlicheu Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dieuste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerscheu Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit deu sittlicheu Gefahren d. herauwachs. Jugeud? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen iu d. gr. Städteu Deutschlands. 30 Pf.
88. Jauke, O., Schädeu der gewerblicheu und landwirtschaftlicheu Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu deu höhereu Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Eriuueruug an Philipp Melauchthou als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehruugeu im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Kefersteiu, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des grofseu Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quelleu der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elemeutarkeuutnisse im Rahmen der jetzigeu Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Stauds, Lehrbeispiele für deu Deutschuuterr. uach der Fibel von Heinemauu uud Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehuug des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Uuterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung uud Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf uud Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmauu, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinneuleben der Kiuder. 20 Pf.
106. Lobsieu, Das Ceusiereu. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertuug der Bürgerkuude. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Houke, Julius Friedrich Eduard Beueke. 30 Pf.
111. Lobsieu, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Heft

154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan n. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der [Volksschulerziehung. 65 Pf.
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuſs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Heft

190. Lohsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Staude, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Staude, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewißheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Bauer, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35 Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeißig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lohsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Heft
227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrubi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption u. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einblick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rönberg Madsen, Grundvig und die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lobsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Staude, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E. Prof. Dr. phil. u. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A.T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Siebert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Bauch, Dr. Bruno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R., Herbartianismus und Turnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählung im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf.

Heft

272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Hanstein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Heft
315. Schramm, P., Sexuelle Aufklärungen und die Schule. 60 Pf.
316. Staude, P., Jeremia in Malerei und Dichtkunst. 30 Pf.
317. Göring, Dr. H., Von Kuno Fischers Geistesart. Ein Nachruf des Dankes. 30 Pf.
318. Vogelsang, W., Vorschläge zur Reform der Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. 50 Pf.
319. Barheine, W., Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. 60 Pf.
320. Weller, Dr. phil., Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart. 2 M.
321. Kühn, Hugo, Poesie im I. Schuljahr. 80 Pf.
322. Siebert, Dr. O., Rudolf Eucken und das Problem der Kultur. 20 Pf.
323. Flügel, O., Das Problem der Materie. 1 M.
324. Uphues, Dr. Goswin, Der geschichtliche Sokrates, kein Atheist und kein Sophist. 1 M.
325. Foltz, O., Luthers Persönlichkeit. 40 Pf.
326. Förster, Fr., Zur Reform der höheren Mädchenschule in Preußen. 20 Pf.
327. Friemel, R., Trennung der Geschlechter oder gemeinschaftliche Beschulung? 25 Pf.
328. Hofmann, Joh., Die Strafen in der Volksschule. 60 Pf.
329. Schreiber, H., Für das Formen in den unteren Klassen an der Hand von Sätzen wider dasselbe. 30 Pf.
330. Fritzsch, Dr. Theodor, Ernst Tillich. 75 Pf.
331. Bliedner, Dr. A., Magister Röller. 1 M.
332. Prümers, A., Die Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied. 35 Pf.
333. Glück, M., Lehrerstand und Pädagogik. 35 Pf.
334. Klinkhardt, Fr., Die winterliche Vogelwelt. (U. d. Pr.)
335. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. III. 30 Pf.
336. Höhne, Stabsarzt Dr. E., Die vier humanen Sinne. 60 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Die Pädagogik
Johann Friedrich Flattichs

im Lichte ihrer Zeit
und der modernen Anschauung.

Von

Dr. Willy Friedrich.

Pädagogisches Magazin, Heft 341.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908





Meiner Mutter.

Inhalt.

Einleitung.

Erster Teil.

Zweiter Teil.

Dritter Teil.

B.

C.

D.

Einleitung.

Der Pietismus und seine Beziehung zur Pädagogik.

Der Pietismus hatte am Ausgange des 17. Jahrhunderts einen energischen Kampf gegen das in reinen Intellektualismus ausgeartete und in Formalismus erstarrte Luthertum aufgenommen. Der einseitigen Betonung des Dogmas gegenüber wollte er eine Erneuerung aller geistigen und sittlich-religiösen Zustände im deutschen Volke herbeiführen und das echt christliche Leben auf der Grundlage der Bibel wieder erwecken, eingedenk des Wortes: »So ihr solches wisset, selig seid ihr, so ihr es tut« (Joh. 13, 17). In diesem Sinne hatte schon *Spener*, der Urheber der neuen Bewegung, gefordert, daß das Studium der Theologie nicht Gedächtnis- und Verstandesarbeit bleiben dürfe, daß die Saat des Heils auch im Herzen Wurzel zu schlagen habe und die Kraft der göttlichen Wahrheit im Fühlen und Wollen des Menschen liege. Von demselben Gedanken beseelt, eröffnete *Francke* im Jahre 1686 in Leipzig seine *collegia philobiblica*. Sie zeigten bereits im kleinen all die widersprechenden, edlen und engherzigen Züge, die der ganzen Geistesströmung eigen sind. Die Lichtseite des Pietismus hat ihren leuchtenden Mittelpunkt in der entschiedenen Betonung des persönlichen Christentums, das sich ausschließlich auf das Wort der Schrift stützt. Auf diesem Boden vereinigen sich hoher sittlicher Ernst, willensfeste, fast asketische Strenge in der Gestaltung des praktischen Lebens mit idealer Liebestätig-

keit, die besonders den Armen und Elenden des Landes galt und auf dem großen lutherischen Gedanken ruhte, daß der Quell der guten Werke der lebendige Glaube ist. Ein schöner Zug dieser Richtung ist ferner das intime religiöse Gemeinschaftsleben, zu dem sich alle Glaubensbrüder zusammenschlossen und in dessen Dienste *Zinzendorfs* gesamtes Wirken stand. Wie gefühlsmäßig der Pietismus alles auffaßte, das beweisen am klarsten die geistlichen Lieder, die wir ihm verdanken. Innigkeit und Wärme im Ausdruck der religiösen Empfindung sind ihre Vorzüge.

So hat der Pietismus als praktisch-religiöse Reformbewegung sich das Verdienst erworben, einer ganzen Reihe fundamentaler Gedanken der Reformation wieder neue Lebenskraft verliehen zu haben.

Aber über den Vorzügen dürfen die Schattenseiten nicht vergessen werden. Der Pietismus hat sich nicht damit begnügt, die sittliche Kraft des deutschen Volkes, die im Jahrhundert des großen Krieges verloren zu gehen drohte, zu stützen und zu stärken, seine Zeit für höhere und idealere Lebensgrundsätze zu gewinnen, sondern er forderte Entsagung gegenüber allen Weltfreuden, peinliche Frömmigkeit und immerwährende strengste Selbstprüfung. Nur so glaubte der Pietist, sich im Leben die Seele rein zu halten. Daher schrieb sich die stete Befürchtung, durch Handlungen, die nicht unmittelbar religiösen Charakter tragen, sich das Seelenheil zu verscherzen, daher das ängstliche Drängen auf sichere Zeichen des Bekehrtseins, der unbestimmte Drang, in der Seele zu wühlen und zu grübeln, ob man für das Jenseits genügend vorbereitet sei. Dem gesamten natürlichen Leben stand die pietistische Richtung in mißtrauisch-ablehnender Haltung gegenüber. Die Welt, vor allem der Staat, war ihr ein großer Organismus der Sünde. Der Besuch des Theaters, die Teilnahme am Tanz, das Kartenspiel waren keine Adiaphora, sondern Greuel vor Gott und mußten gemieden werden.

Mit diesen Anschauungen verlieh der Pietismus dem gesunden lutherischen Optimismus starke Züge eines weltflüchtigen Pessimismus: Aller Menschenwert ruhte in der Frömmigkeit. Was nicht mit der Ehre Gottes oder mit der Anleitung zu einem rechtschaffenen Christentum in Beziehung zu setzen war, wurde als überflüssig oder schädlich verworfen. Gleichgültigkeit, ja Mißtrauen gegenüber der Kunst und den freien wissenschaftlichen Forschungen machte sich geltend.

In der Strenge der Auffassung unterscheiden sich aber die verschiedenen Richtungen des Pietismus. Besonders zwischen dem Halleschen und württembergischen Standpunkt findet sich ein scharfer Gegensatz, der teilweise in der Entwicklungsgeschichte des schwäbischen Pietismus begründet liegt.

Die ersten Einflüsse pietistischer Denkweise empfing Württemberg wie Halle von *Spener*, der im Jahre 1662 vier Monate in Tübingen weilte. Die freundschaftlichen Beziehungen, die er in dieser Zeit mit Professoren der Tübinger Universität angeknüpft hatte, die Sympathien, die man ihm in Regierungskreisen entgegenbrachte, waren der Entwicklung des Pietismus in diesem Lande entschieden förderlich.

Dazu kam der auf Württemberg lastende politische Druck, der ebenfalls beitrug, der Lehre eines verinnerlichten Christentums die Wege zu bahnen. Eine treffende Beleuchtung dieser Zustände gibt *Johann Friedrich Flattich* mit seiner Antwort auf die Frage, was ein Pietist sei: »Wenn man seinen Hund den ganzen Tag schlägt, so geht er durch und sucht einen andern Herrn, bei dem er es besser hat. Auf die gemeinen Leute nun schlägt jeder zu, der Herzog schlägt auf sie hinein, die Soldaten schlagen auf sie hinein, die Jäger schlagen auf sie hinein. Das stehen sie nicht aus, gehen also durch und suchen einen andern Herrn, sie suchen Christum; und wer Christum sucht, ist ein Pietist.« [1])

[1]) Diese Antwort gab er seinem Patron, Herrn von Harling. L. 44.

Von besonderer Bedeutung war es ferner, daß die Landesfürsten der neuen Bewegung nicht entgegentraten, sie vielmehr unterstützten. Der Herzog Eberhard Ludwig berief mehrere pietistisch gesinnte Hofprediger. Der katholische Herzog Karl Alexander wurde von Johann Jakob Moser beraten, der sich »vom Pietismus den praktischen Ernst der Selbstbeurteilung angeeignet hatte.«[1]

Auch das württembergische Kirchenregiment war von *Spener* beeinflußt worden und suchte dessen Anregungen für das kirchliche Leben praktisch zu verwerten. Es drang auf eine Verbesserung des Predigtwesens, auf Hebung der Volksschule und führte die Konfirmation ein.

Die Vertreter der Theologie an der Tübinger Universität unterstützten ebenfalls die Übertragung der neuen Bewegung auf württembergischen Boden. Johann Wolfgang Jäger, Johann Christoph Pfaff, Andreas Adam Hochstetter, Jeremias Flatt und andere Theologieprofessoren standen im Banne des pietistischen Denkens.

Damit hing es zusammen, daß die Hauptvertreter des württembergischen Pietismus die engste Fühlung nicht nur mit der Tübinger theologischen Fakultät, sondern auch mit der theologischen Wissenschaft besaßen. Der Bibelkritiker *Johann Albrecht Bengel* und sein größter Schüler *Johann Christoph Oetinger* ragen durch ihre eifrige Mitarbeit auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Theologie in rühmlicher Weise hervor.

Aus diesem Grunde war auch die oben erwähnte Schätzung der Wissenschaft bei ihnen eine wesentlich andere als bei *Francke.* Besonders *Bengel* trat ganz energisch für die Wissenschaft, vor allem für eine enge Verbindung von Frömmigkeit und theologischem Studium ein. Schon bei dem Antritt seines Amtes als Klosterpräzeptor in Denkendorf 1713 brachte er diesen Gedanken klar zum Ausdruck. In seiner Rede erörterte er das Thema: *De certissima ad veram eruditionem perveniendi*

---

[1] Vergl. *Hauck,* Realencyklopädie XV, S. 789 f.

ratione per studium pietatis. Eine wertvolle und interessante Beleuchtung dieser Rede findet sich in *Ritschls* Geschichte des Pietismus.[1]) *Ritschl* urteilt: Francke und Bengel verfolgten dieselbe Aufgabe, die Verbindung von Frömmigkeit und theologischem Studium, aber ganz verschieden von Franckes Methode ist die Deutung, die der 26jährige Württemberger gibt. Es läßt die Aufgabe der Gelehrsamkeit bestehen, Francke hebt sie durch Empfehlung der Gottseligkeit auf oder schränkt sie wenigstens wesentlich ein. Bengel zeigt die rechte evangelische Art, die die weltliche Aufgabe der Wissenschaft anerkennt und ihren Erwerb durch Frömmigkeit regelt und fördert. Diesem Grundsatze der *erudita pietas* und *pia eruditio* ist Bengel bis ans Ende seiner Tage treu geblieben. Auch die Abschiedsrede, die er am 28. März 1741 in Denkendorf hielt, betraf denselben Gegenstand, und in scharfen Worten äußerte er sich 1744 über den engherzigen Standpunkt des Halleschen Pietismus: »Es ist wahr, die hallesche Art ist etwas zu kurz geworden für den Geist der heutigen Zeit: Die Würde und der Ernst *Speners* ist nicht mehr vorhanden und doch auch nichts anderes zur Ergänzung. Da sollten nur die lieben Männer aus jener Schule sich ein wenig aufreizen lassen und den Bedürfnissen der jetzigen Zeit sich akkomodieren.« [2])

Ebenso beleuchtet sein Verhältnis zur Brüdergemeinde seinen freien Standpunkt. Unter Anerkennung des christlichen Ernstes der Herrnhuter verwarf er *Zinzendorfs* Ansichten von den rettungslosen Zuständen der Kirche. Ihm erschienen sie durchaus nicht in nur schwarzem Lichte. Darum glaubte er auch nicht an die Notwendigkeit, die besten Mitglieder den alten Zuständen entreißen und eine neue Gemeinde aus ihnen bilden zu müssen. Er verglich das Unternehmen *Zinzendorfs* mit einem

[1]) *Ritschl* III, 1886, S. 63 ff. Vergl. auch *Nestle*, Bengel als Gelehrter. S. 103.

[2]) *Burk*, Bengels Leben und Wirken. S. 379.

Gewächshaus im Garten, da wohl vor der Zeit etwas zuwege gebracht werden könne, aber der Garten selbst trage etwas später viel schmackhaftere Früchte in Menge.[1])

Wie *Bengel* selbst freier als *Francke* und *Zinzendorf* dachte und der Wissenschaft nicht nur vorurteilslos, sondern mit Hochachtung gegenüberstand, so zeigte auch die ganze Bewegung in Schwaben einen freieren Geist oder, wie es *Ziegler* ausdrückt, eine größere »Gemütlichkeit«. Vor allem hat das Land der »freien Individualitäten« der Eigenart eines jeden Menschen auf dem Boden des rein persönlichen Christentums weiten Spielraum gelassen. Wie unbefangen auch einzelne Württemberger Pietisten über die ganze Bewegung urteilten, geht aus folgendem Tagebucheintrag *Flattichs* hervor: »Gleichwie Gott den Adam erschaffen hat, also konnte er alle Menschen erschaffen. Da nun aber Gott Menschen durch Menschen fortpflanzen will, so geschehen bei dieser Fortpflanzung viele und grobe Fehler, dennoch hat Gott sein Werk bei dieser fehlerhaften Fortpflanzung der Menschen. Ebenso hat Gott sein Werk im Geistlichen, wenngleich auf Seiten der Menschen viele Fehler gemacht werden und man nicht bloß bei den Herrnhutern vieles aussetzt, sondern auch bei den Pietisten«[2])

Mit dem gesamten Kulturleben des 18. Jahrhunderts, vor allem mit der Aufklärung verbinden den Pietismus eine ganze Reihe von Fäden. Der Gegensatz der Anschauungen scheint auf den ersten Blick ein wechselseitiges Ineinandergreifen beider Geistesströmungen auszuschließen. Die verschiedene Stellung zum Offenbarungscharakter der christlichen Religion, der auffallende Unterschied in der Wertschätzung des Intellektes bedingen eine grundverschiedene Stellung zu Leben und Welt. Aber mögen die Grundlagen des selbstquälerischen pessi-

---

[1]) *Hauck*, Realencyklopädie, 2. Bd., Art. Bengel. S. 600.

[2]) *Ehmann*, Päd. Lebensweisheit, S. 110 f. (Ergänzungsband zu *Ledderhose*, Leben und Schriften Flattichs.)

mistischen Pietismus und des selbstbewußten, flachen Optimismus des »philosophischen Jahrhunderts« noch so verschieden sein und unvereinbar scheinen, in wesentlichen Punkten verfolgen sie doch gemeinsame Ziele und stehen auf demselben Boden. Beide Richtungen befinden sich zur lutherischen Orthodoxie in Opposition, beide vertreten die Rechte der Einzelpersönlichkeit und betonen das praktische Christentum. In der energischen Forderung und in dem richtigen Verständnis, die Pädagogik den Bedürfnissen des Lebens anzupassen, haben sie gemeinsam dem Erziehungswesen neue wichtige Wege gebahnt. Bezeichnend für die gleichen Tendenzen ist die eigenartige Freundschaft zwischen *Francke* und *Thomasius*, wie umgekehrt die Differenzen zwischen Aufklärung und Pietismus sich in dem Kampfe zwischen *Francke* und *Wolff* spiegeln.

In der Geringschätzung des Autoritätsglaubens ist sogar der Pietismus nicht ohne Einfluß auf die Entwicklung der Aufklärung gewesen. Mehr noch hat diese auf die Gestaltung der pietistischen Verhältnisse zurückgewirkt und da, wo strenger Pietismus herrschte, dem Extrem die Spitze abgebrochen. Durch den Pietisten *Baumgarten*[1]) wurde auch eine Partei der gespaltenen Halleschen Schule in die Arme der Aufklärung hinübergeführt; und auf pädagogischem Gebiete trägt *Flattich* nicht unwesentliche Züge der geistigen Atmosphäre dieser Kulturbewegung in sich.

Zur Pädagogik wurde der Pietismus geführt, weil er die Jugend vor den Verlockungen und Verführungen des Lebens retten wollte. In zwei spezifisch pädagogischen Erscheinungen, in praktischer Lehrtätigkeit und in Volks- und Jugendschriftstellerei konzentrieren sich die erzieherischen Ziele der pietistischen Bewegung.

Die praktisch-pädagogische Betätigung entwickelte sich

---

[1]) *A. Ritschl*, Geschichte des Pietismus . . . ., 1884, II, S. 510, 567.



sofort nach den ersten Anfängen pietistischer Gesinnungsart. Nicht nur die Führer der neuen Bewegung, *Spener* und *Francke*, sind in bedeutender Weise auf pädagogischem Gebiete hervorgetreten, sondern auch *Bengel*, sein Schüler *Oetinger*, der Theologieprofessor *Jeremias Flatt* in Tübingen und der hauptsächlich in Gießen weilende Professor *Rambach* haben sich eingehend und gern mit Pädagogik beschäftigt. Durch das ganze Jahrhundert hindurch sind die ausgezeichnetsten Lehrer zum Teil Pietisten gewesen Der Volksschullehrer *Israel Hartmann* in Ludwigsburg und der Inspektor der Beuggener Anstalten *Chr. H. Zeller* liefern die Beweise.

Dem Pietismus hat die Schule die »kunstmäßige Gestaltung der katechetischen Methode«, die allgemeine Einführung der Konfirmation als Ziel des Katechumenats zu danken. Ferner wurde durch ihn die biblische Geschichte als zusammenhängendes Lehrfach dem Religionsunterrichte gewonnen.[1] Die in früheren Zeiten nur schwach betonte Aufgabe der pädagogisch-wissenschaftlichen Vorbildung der Lehrer faßte er das erste Mal mit aller Entschiedenheit und glücklichem Erfolge an. Endlich ist als letztes, nicht als kleinstes Verdienst die energische Betonung des Realismus zu nennen, die in dem praktischen Zuge der Bewegung begründet liegt.

Doch nicht nur durch unmittelbare Erziehertätigkeit, sondern auch durch Jugend- und Volksschriftstellerei haben sich die Pietisten pädagogisch betätigt. So schrieb *Chr. G. Barth* die »Bilder aus dem inneren Leben«,[2] und der Bischof der Herrnhuter *Wullschlägel* verfaßte »Christliche Erzählungen«.[3] Hierher sind auch die Schriften von *G. H. v. Schubert* und von *Ledderhose* zu rechnen, die zu einem großen Teile erbauliche Lebens-

---

[1]) Vergl. *Palmer* in *Schmid*, Encykl. VI, S. 104. — *Ziegler*, Gesch. der Pädagogik, 1895, S. 191.

[2]) *Barth*, Bilder aus dem inneren Leben, 6 Bde., Heidelberg, o. J.

[3]) *Wullschlägel*, Christl. Erzählungen, 4 Bde., Heidelberg, o. J.

bilder der »Stillen im Lande« bieten. Besonders in älteren Lesebüchern finden sich verschiedene Schubertsche Erzählungen. Alle sind zum überwiegenden Teil tendenziös gehalten und bilden das Gegenstück zu *Campes*[1]) Darstellungsweise.

Der bedeutendste pädagogische Vertreter des württemberger Pietismus ist nach praktischer Tätigkeit wie nach der Seite der theoretischen Pädagogik unbestritten *Johann Friedrich Flattich.* Seine Pädagogik zu beleuchten, sei die Aufgabe dieser Arbeit.

[1]) Vergl. *Campe*, Merkwürdige Reisebeschreibungen. Bd. I, S. 70.

Erster Teil.

Flattich und seine Pädagogik im Umriss.

1. Flattichs Lebensgang.

Flattichs pädagogische Anschauungen bedeuten zu einem großen Teile nur eine Wiedergabe von Zeitideen, und Pietismus und Aufklärung bilden an verschiedenen Stellen friedliche Synthesen. Aber trotzdem darf man in ihm nicht einen Eklektiker auf pädagogischem Gebiete sehen; denn niemals sind die Gedanken kritiklos und ohne Veränderung entlehnt. Außerdem sind die meisten Anschauungen Flattichs dem lebendigen Grunde eigner Erfahrungen und Beobachtungen entsprungen. Darum besitzt seine Gedankenwelt das stärkste persönliche Gepräge, und deshalb muß eine Darstellung der Entwicklung Flattichs und seiner Beziehung zur Pädagogik die Aufgabe eines einführenden Überblicks sein.

Flattichs Leben ist im wahrsten Sinne des Wortes ein echtes Lehrerleben gewesen. 1713 wurde er in Beyhingen bei Ludwigsburg als Nachkomme einer mährischen Exulantenfamilie geboren,[1]) die wegen ihrer religiösen

[1]) Die ausführlichste, aber sehr tendenziös-erbaulich gehaltene Biographie findet sich bei *Ledderhose*, Leben und Schriften des M. Joh. Fr. Flattich, Heidelberg, 5. Aufl., 1873, I. Bd. — Vergl. ferner *G. H. v. Schubert*, Altes und Neues aus dem Gebiete der inneren Seelenkunde, 3. Aufl. Leipzig 1849, (1. Aufl. 1816) I, 57. II, 212 ff. — *Chr. G. Barth*, Süddeutsche Originalien, Stuttgart

Überzeugung Heimat und Besitztum geopfert hatte. Die tiefe Frömmigkeit, die dem Wesen Flattichs so eigenartige und bestimmte Züge aufdrückt, ist somit nichts ihm speziell Eigentümliches. Sie war ein Gemeingut seiner Vorfahren und blieb es auch für die Nachkommen. *Ledderhose* hat sich bemüht, dies in einem besonderen Kapitel seiner Biographie nachzuweisen.[1]) Entwickelt und ausgeprägt wurde die Anlage des Knaben durch die Einflüsse des Pietismus, denen er in seiner Jugendzeit in reichlichem Maße unterstand. Aufgewachsen in der warmen Atmosphäre einer religiös gesinnten Familie, kam er, stark empfänglich für religiöse Eindrücke, in die pietistische Klosterschule zu Denkendorf. 1713 hatte die Klosterschule in Hirsau, die 1692 von den Franzosen zerstört worden war, ihre Wiederbelebung in Denkendorf erfahren. 1729 wurde Flattich ihr Schüler. Der Aufenthalt daselbst hinterließ in seinem Denken die nachhaltigsten Wirkungen. Den größten und stärksten Einfluß hat *Bengel*,[2]) der bis 1741 Lehrer an dieser Schule war, auf ihn ausgeübt. Ein Schüler des großen Bibelkritikers ist Flattich für die ganze Dauer seiner Wirksamkeit geblieben. Viele seiner religiösen Ideen, teilweise auch die humanistischen, vor allem aber der Gedanke der biblischen Pädagogik führen auf diesen Lehrer zurück. — Der Schwerpunkt der ganzen Erziehung lag in den württembergischen Klosterschulen in der Religion.[3])

1828, III. — *Ledderhose*, Züge aus dem Leben des württembergischen Pfarrers J. Fr. Flattich, Stuttgart, o. J. — *Schäfer*, J. Fr. Flattich und sein pädagogisches System, Frankfurt a. M., 1871. — *Ph. Paulus*, M. J. Fr. Flattich, Pfarrer zu Münchingen. Ein Sokrates unserer Zeit. Stuttgart, 1875. — Für die Jugend ist Flattichs Lebensbild bearbeitet von *Weitbrecht*, Flattich, ein Lebensbild aus dem 18. Jahrh., Stuttgart o. J.

[1]) L., a. a. O. 89 ff.

[2]) Vergl. *Joh. Fr. Burk*, Dr. Joh. A. Bengels Leben und Wirken, 2. Aufl., Stuttgart, 1832.

[3]) Der gesamte Denkendorfer Lehrplan war von *Bengel* verfaßt worden und führte den Namen: *Dic cur hic*. Es war dies

Daß auch das äußere mönchische Gepräge,[1]) das die Anstalt trug, geeignet war, die Gedankenrichtung Flattichs zu unterstützen, bedarf nur der Erwähnung. 1731 trat er in das »höhere Kloster Maulbronn«[2]) ein, in dem die gleiche geistige Luft herrschte. Die tiefen religiösen Eindrücke, die Flattich unausgesetzt auf diesen beiden Schulen empfing, hatten allmählich in seinem Fühlen eine Innigkeit des Verkehres mit Gott hervorgerufen, die sich zeit seines Lebens in gleicher Stärke erhielt.

Daran konnte das neue Ferment, das das Studium auf der Tübinger Universität in seine Gedankenwelt brachte, nur wenig ändern. 1733 hatte er sich als Student der Theologie in Tübingen einschreiben lassen, beschäftigte sich aber auch eingehend mit Mathematik und Philosophie, besonders der Wolffschen Lehre. Seit 1721 wurde diese von Wolffs bedeutendem Schüler, von *Bilfinger*, in der philosophischen Fakultät vorgetragen, nicht ohne energischen Widerspruch der Theologen, die einem strengen Pietismus zugetan waren. Wenn auch durch die Bekanntschaft mit der Aufklärungsphilosophie eine Änderung der Flattichschen Denkweise nicht eintrat, sind doch diesem Studium die meisten der Züge zuzuschreiben, die an Flattich Aufklärungscharakter tragen. Fleißig hatte er

---

nicht bloß ein trockenes Verzeichnis der verschiedenen Lehrgegenstände, sondern auch eine ins einzelne gehende zweckmäßige methodische Anleitung. Das Ziel der Klosterschulen war, vom Unterrichte im Lateinischen, Griechischen und Hebräischen einen Übergang zur »höheren Philosophie« zu schaffen. Vergl. *Nestle*, Bengel als Gelehrter, S. 114.

[1]) An dieser Einrichtung änderte auch die Denkendorfer Schulordnung vom Jahre 1757 nur wenig. Vergl. dazu *Klaiber*, *Hölderlin*, *Hegel* und *Schelling* in ihren Jugendjahren, 1877. — *Vormbaum*, Ev. Schulordnungen, Gütersloh, 1864, II, S. 364 ff.

[2]) Es war damals üblich, Denkendorf und Blaubeuren als niedere, Bebenhausen und Maulbronn als höhere Schulen anzusehen und den Eintritt in diese als einen Bildungsfortschritt zu betrachten. Vergl. dazu *Wunderlich*, Die ehemaligen Klosterschulen und die jetzigen niederen Seminare in W., Stuttg. 1833. — *Schmid*, Encykl. Art. Klosterschulen IV, S. 78.

sich in die Anschauung Wolffs eingelebt und sich eine sorgfältige philosophische Bildung erworben, Anlehnungen an Wolffs Gedanken finden sich bei ihm in reichlichem Maße, aber befriedigt wurde er von der Wolffschen Ideenwelt nicht. Ihr Dogmatismus kontrastierte zu sehr mit seiner empirisch und sensualistisch angelegten Natur, die, wenn man von den religiösen Sätzen absieht, für alle Behauptungen anschauliche Beweise und Erfahrungsbelege verlangte. Die Urteile über Wolff sind darum auch wenig günstig ausgefallen.

Entscheidend griff das religiöse Denken in Flattichs Lebenspläne ein. Dem 20jährigen Studenten erschloß sich fast plötzlich und intuitiv, einer Bekehrung gleich, der Kern der christlichen Ethik, die Idee der dienenden Liebe in ihrer vollen Klarheit und Größe. Fortan wurde die einzige Direktive seines Handelns das heiligernste Streben, Gott in der Menschheit zu dienen. Religiöses Denken und altruistische Tätigkeit verschmolzen ihm zur untrennbaren Einheit. Diese Idee ist der Markstein seiner Gesinnung bis ans Ende seiner Tage geblieben. Auf dem durch Schubarts Schicksal 1776 so bekannt gewordenen Hohenasperg konnte er die hohen Ideale, die er in der Seele trug, das erste Mal glänzend beweisen. In die niederste Wirklichkeit des Volkslebens wurde er versetzt, als er hier 1742 als Garnisonsprediger seine Segensarbeit begann, aber während seines fünfjährigen sozialethischen Wirkens erntete er die schönsten Früchte seiner unbegrenzten Menschenliebe und seiner der größten Aufopferung fähigen Herzensgüte. Auch in Metterzimmern und Münchingen war seine Tätigkeit volle Hingabe an die Menschheit.[1])

19 Jahre nach seinem Tode, im Jahre 1816 setzte die

[1]) Flattich hatte 1735 die Magisterwürde erworben, 1737 das übliche Examen vor dem Konsistorium abgelegt und 1738 ein theologisches Vikariat in Hoheneck bei Ludwigsburg übernommen. 1742 wurde er Garnisonsprediger auf dem Hohenasperg, 1747 Pfarrer in Metterzimmern, 1760 in Münchingen. Er starb 1797.



Flattichliteratur ein und bewies die Größe des Mannes zunächst durch die Bewertung seiner Persönlichkeit und seiner sozialethischen Verdienste.[1] Von Flattichs Schriften tragen vorwiegend ethischen Charakter seine »Hausregeln«,[2] die »Anmerkungen über den Ehestand«,[3] die »unterschiedlichen Gedanken«[4] und »einige Anmerkungen über den Prediger Salomo«[5]. Daneben sind auch in den »Auszügen aus seinen Tagebüchern«[6] und in den mehr pädagogischen »unterschiedlichen Anmerkungen« immer Beziehungen zum ethischen Gebiete vorhanden. Eine Würdigung Flattichs nach dieser Richtung hin liegt außerhalb der Aufgaben unserer Arbeit.[1]

2. Die praktische Erziehungstätigkeit.

Dagegen ist noch ein kurzer Blick auf seine praktisch-erzieherische Wirksamkeit zu werfen. Zur Pädagogik wurde Flattich in erster Linie geführt, weil ihn sein heiliger Eifer drängte, der Menschheit zu dienen. Von der Würde und hohen Bedeutung des Lehrerberufes tief durchdrungen, erkannte er in der Erziehung ein Mittel von der größten Tragkraft, Religion und Sitte in Ehren zu halten. Seine pädagogischen Bemühungen erstreckten sich darum auch weit über die engen Grenzen der Schule hinaus. Sie griffen unmittelbar in das Gemeinde- und

---

[1]) *Schubert* a. a. O. II, S. 212 ff. — *R. Heine*, Der Idealismus als Bildungs- nnd Lebenselement (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, Bd. 10), 1903. — *Heine*, Vom täglichen Brot für die Jugenderziehnng, Ev. Schulblatt, 1902, S. 317 ff.

[2]) Das erste Mal herausgegeben als »Regeln der Lebensklugheit im Volkston«. Eine Haustafel für alle Stände. Ludwigsburg 1825. — Bei *Ledderhose* a. a. O. II, 141 ff. — Neu herausgegeben von *R. Heine*: Die rechte Lebenskunst. Wirtschaftliche und sittliche Grundsätze eines welterfahrenen deutschen Mannes. Dresden, 1900. (Volkswohlschr. d. Nat.-Bibliothek von Dr. Böhmert.)

[3]) L. 159 ff. — [4]) L. 172. — [5]) L. 471 ff.

[6]) *K. Ehmann*, Pädagogische Lebensweisheit (Ergänzungsband zu *Ledderhose*, Leben und Schriften Flattichs). S. 7 ff.

Volksleben ein. — Als Student war sich Flattich seiner Lebensaufgabe klar bewußt geworden. In seine Studentenzeit fallen auch die ersten Anfänge seiner »Information«. Er erteilte während seiner Studienjahre, von Professoren empfohlen, Unterricht als Hauslehrer. Seine Begeisterung für den Erzieherberuf veranlaßte ihn sogar, Studenten unentgeltlich zu »informieren«.

Sein unwiderstehlicher Drang, pädagogisch tätig zu sein, überstieg aber seine Körperkräfte. Ein schweres und langwieriges Leiden zwang ihn, hauptsächlich während seines Vikariates in Hoheneck, im Drechslerhandwerk sich die körperliche Frische neu zu erwerben, eine Lehre für ihn, deren Konsequenzen in seiner Pädagogik gezogen sind.

Der zweite Faktor, der Flattich in nähere Beziehung zur Pädagogik brachte, war sein Alumnat,[1]) das ihm reiche Gelegenheit zur Entfaltung seines Erziehertalentes bot. Während seiner pastoralen Tätigkeit in Metterzimmern und Münchingen hatte er immerwährend 12—16 Schutzbefohlene, oder (wie er seine Alumnen nannte) »Kostgänger« im Alter von 10—20 Jahren in seiner »Privatinformation«. Meist brachte man im Vertrauen auf seine pädagogische Kunst solche Schüler, die unter dem Durchschnittsniveau geistiger und sittlicher Tüchtigkeit standen. Er schreibt selbst darüber: »Ich bekam meistenteils eben solche Kostgänger, wo entweder ein *defectus ingenii* oder *morum* oder beider zugleich war.« [2]) Erschwerend für seine erzieherische und unterrichtliche Tätigkeit wirkte noch der Umstand, daß »von des Generals Sohn herab bis zum Sohn eines Schulmeisters« [3]) fast alle Volksklassen und Berufe mit ihren Eigenheiten, ihren Vorzügen und Fehlern unter seinen Schülern vertreten waren, Grund genug für ihn, die Schwierigkeiten pädagogischen Wirkens

---

[1]) Flattich schreibt über den Charakter seines Alumnates etwas eingehender in dem »Sendschreiben von der rechten Art, Kinder zu erziehen«. L. 64 ff.

[2]) L. S. 66. — [3]) L. S. 67.

schwer zu empfinden. In dem niederdrückenden Gefühle völliger Ratlosigkeit und Ohnmacht war er oft vollständig verzagt und (wie er selbst schreibt) in Versuchung geraten, seine pädagogische Tätigkeit ganz aufzugeben, wenn ihn nicht die Triebkraft der Liebe immer wieder zu ihr hingeführt hätte. Das Versagen seiner erzieherischen Mittel wurde stets eine stark fließende Quelle besserer pädagogischer Erkenntnis und einer frischen, zu neuer Betätigung strebenden Lust am Erziehen. Selbst dann noch behielt er diese, als seine Lebenskraft schon durch die Leiden des Alters gebrochen war. So war ihm in schweren Stunden als volle Wahrheit klar bewußt geworden, daß die Hingabe an die Erziehung der Jugend Entsagung und Anspornung aller Kräfte fordert, und an sich selbst hatte er seine biblische Behauptung prüfen dürfen, daß erst Trübsal und Geduld die Erfahrung bringen.[1])

Sein Alumnat wollte den Gymnasialunterricht ersetzen, der in Württemberg durch Pädagogium und Klosterschule vertreten wurde. Deshalb war auch das Aufnahmealter für seine »Privatinformation« annähernd das gleiche wie für diese Schulen. Aus demselben Grunde nahm er auch nur Schüler auf, die bereits einige Jahre Unterricht genossen hatten, besonders die deutsche Sprache in ziemlicher Fertigkeit beherrschten.[2]) Die kurz bemessene Zeit, die ihm neben dem Pfarramte für den Unterricht übrig blieb, sowie auch die in den äußersten Grenzen sich bewegenden Unterschiede bei seinen Schülern bieten manche Erklärungspunkte für große Züge und Einseitigkeiten seiner Pädagogik. Zur Beurteilung seiner Theorie sind deswegen immer Seitenblicke auf seine Praxis zu werfen, die von seinen Forderungen fast nirgends abweicht und darum in Einzelzügen diese zu ergänzen auch geeignet ist.

---

[1]) In der »Information nach d. heiligen Schrift aus Röm, 5, 4 abgeleitet. L. S. 403. — [2]) L. S. 275 f.

In dritter Linie wurde Flattich durch die eignen häuslichen Verhältnisse zu pädagogischen Erwägungen geführt. Manche Anregung und wertvolle pädagogische Erkenntnis, vor allem seine Anschauung über die psychische Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren verdankt er der Beobachtung und Erziehung seiner Kinder.

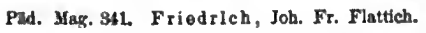
Hauptsächlich aber drängte seine eigentümliche geistige Veranlagung zur Erziehung. Sein ausgeprägter Sinn für pädagogische Betrachtungsweise ist einer der wichtigsten Züge seiner Individualität. Immer ging er »auf pädagogischer Spur«, selbst dann, wenn seine Belehrung Erwachsenen galt; und wenig Pädagogen gab es, die mit so hellem Auge die Probleme der Erziehung und des Unterrichtes klar erkannt und mit so einfachen Mitteln gelöst haben wie er.

Seine Erziehungsarbeit galt auch seiner eignen Person. Über sich selbst hielt er strenges Gericht. Naturfehler (wie die Neigung zum Jähzorn) und egoistische Regungen wußte er durch dauernde, feste Selbstzucht in Schranken zu halten. Das Urteil der Gegner Franckes in Erfurt, man könne *ex gestibus et vestitu* und einer sonderbar angenommenen stoischen Lebensmanier die Pietisten vor anderen leicht erkennen, paßt vollständig auf Flattichs Lebensart. — Das Bild des gereiften Flattich ist das Ideal eines Lehrers: »Er war ein Mann von edelster Einfalt und lauterster Geradheit, ein Mann, dem die Seelenruhe des Weisen und ein in Gott stets heiterer und froher Mut aus dem Angesichte leuchtete, voll Demut und aufopfernder Liebe.«[1])

3. Die Schriften.

Flattichs Aufzeichnungen tragen vollkommen den Charakter ihrer Bestimmung. Sie sollten Anmerkungen für seine praktische Tätigkeit sein. Niemals hatte er mit ihrer Niederschrift die Absicht verbunden, sie als Darstellung einer neuen Erziehungsmethode seinen Zeit-

[1]) *Völter* in *Schmid*, Encyklopädie, II, S. 382 ff.



genossen anzupreisen. Dazu dachte er von seinen Anschauungen viel zu bescheiden. In stillem Schaffen nur widmete er seine ganze Kraft der Volkserziehung, unbeirrt von manchem geringschätzigen Urteil seiner Umgebung. Darum sind auch seine Schriften während seiner Lebenszeit nie durch Druck der Öffentlichkeit zugänglich geworden.[1]) Aber die meisten seiner Bemerkungen waren nach seiner eignen Aussage in den Händen der Väter seiner Alumnen und wurden von ihnen geschätzt.[2])

Aus dem oben angeführten Grunde ist eine zweite Erscheinung abzuleiten: Wie sich Flattich die psychologischen und pädagogischen Erkenntnisse ins Bewußtsein drängten, so schrieb er seine Aufzeichnungen nieder. Daraus erklärt sich zum Teil das eigenartige Gepräge der Ausdrucksweise, die Ungewandtheit und Nachlässigkeit seines Stiles, die einer flüchtigen Beurteilung den Wert und die Größe seiner Gedanken verhüllen. Ferner fehlt seinen Anschauungen das System: Aus einer Aufeinanderfolge ungeordneter Gedanken, aus Mosaikstücken muß man sich das Gesamtbild seiner psychologischen und pädagogischen Erkenntnisse zusammensetzen.[3]) Aber die einzelnen Blumen geben, zum Strauße gewunden, ein deutliches Bild der in unermüdlicher Beobachtung gewonnenen Lebens- und Menschenkenntnis.

Wegen dieses Charakters ist es auch nicht leicht, den Reichtum der Ideen in übersichtlicher und systematisch

---

[1]) Von der einen Schrift: »Sendschreiben von der rechten Art, Kinder zu erziehen« muß man dabei absehen. Diese hatte er auf ausdrückliche Aufforderung *Oetingers* für dessen Zeitschrift: »Die güldene Zeit« geliefert (erschienen von 1759. — 61). Vollständig abgedruckt bei L. 64 ff.

[2]) L. 345.

[3]) Zur Niederschrift von Aphorismen scheint Flattich von *Bengel* beeinflußt zu sein. Ungefähr seit seinem 20. Lebensjahre führte dieser ein Tagebuch, in das er weniger persönliche Erlebnisse als Sätze allgemeineren Inhaltes eintrug, die ihn Beruf und Leben als Wahrheit hatten finden lassen. Sie sind von *Burk* gesammelt und liegen als Handschrift unter dem Namen *Bengeliana* in Tübingen.

geordneter Weise zu bieten. In vorliegender Weise sind die Aphorismen so verbunden worden, daß die Verbindungsfäden erkennbar sind, die von den psychologischen Ideen zu den pädagogischen Ansichten führen. Ferner haben wir dieser Untersuchung die Aufgabe gestellt, Flattichs Gedankenwelt zum Geiste seiner Zeit, zu den psychologischen und pädagogischen Richtungen des 18. Jahrhunderts und zur modernen Anschauung in Beziehung zu setzen. Die Aufstellung eines Systems als oberste Arbeitsaufgabe zu betrachten, glauben wir aus dem Charakter der Flattichschen Niederschriften genügend rechtfertigen zu können: Eine Fülle von Einzelheiten läßt sich am besten unter solche Gesichtspunkte ordnen, die der Systematik dieser Gebiete entstammen.

Zweiter Teil.

Die Psychologie Flattichs als Grundlage seiner Pädagogik.

A.

1. Flattichs Anschauungen über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik.

Flattichs Pädagogik kann, wenn man nicht die Tiefe seiner Anschauung verflachen will, nicht ohne seine Psychologie zur Darstellung gebracht werden. Die Voraussetzung dazu liegt in dem Flattichschen Gedanken, daß die Pädagogik nur als angewandte Psychologie anzusehen ist. Die Psychologie hat der Pädagogik neue Bahnen zu suchen und tiefere Erkenntnis zu bringen. Beide Gebiete sind darum auch selten so gut organisch verschmolzen worden wie in Flattichs Lehre. Oft und eindringlich betont sie die Verbindung beider Wissenschaften und will sie tief aufgefaßt wissen: »Zu dem Informieren dient viel,

wenn man die *psychologiam empiricam* gelernt hat, damit man nicht nur die unterschiedlichen Seelenkräfte verstehen lernt, sondern auch dadurch sieht, wie man solche bei jungen Leuten excolieren müsse und durch was für eine Seelenkraft diese und jene Materie gefaßt werden soll.«[1])

In Flattichs Aufzeichnungen finden sich viele Abschnitte rein psychologischer Art. Doch sind seine psychologischen Gedanken meistenteils so innig mit praktischen Forderungen verbunden, daß sie gesondert gar nicht dargestellt werden können. Deshalb trägt seine Psychologie an vielen Stellen ein rein pädagogisches Gewand.

Das Ziel, das er ihr stellt, läßt sich am besten mit seinen eignen Worten angeben: »Man muß die Seelenkräfte in ihren unterschiedlichen Gründen und Beschaffenheiten wissen und gleichsam in gewisse Klassen einteilen, damit man junge Leute nach solchen Klassen beurteilen und traktieren kann. Man muß wissen, was für junge Leute nach ihren Gaben, Alter, Geschlecht, Stand, Leibeskonstitution, Vermögen und anderen Umständen überhaupt und für jedes Individuum besonders taugt.«[2])

Flattich bahnt mit dieser Anschauung die Richtung des 19. Jahrhunderts an. Man könnte erstaunt sein, die sehr oft Herbart als Verdienst zugesprochene Idee, der Pädagogik eine wissenschaftliche Psychologie zu grunde zu legen, mehrere Jahrzehnte vor diesem Systematiker der Pädagogik schon so ausgeprägt bei Flattich anzutreffen. Doch ist dessen Ansicht nur ein Zeitgedanke gewesen. Immer stärker und überzeugender hatte sich im Laufe des 18. Jahrhunderts sowohl bei den Aufklärern, als auch bei den Pietisten die Gewißheit Bahn gebrochen, daß pädagogisches Wirken ohne Psychologie ungewisses, unwissenschaftliches und darum erfolgloses Arbeiten sei. Zusammenhang hat diese Bewegung mit der Tatsache, daß der Mensch der

---

[1]) *Ehmann* 137.

[2]) L. 269. Vergl. auch L. 362, 458, Abschn. 20.

Mittelpunkt aller Betrachtung wurde. Dies mußte zunächst zu einem Aufblühen der Psychologie führen.

Von den Vertretern des Rationalismus wurden Psychologien geschaffen, von der strengsten metaphysischen Konzeption herab bis zu »Handbüchern« und zur seichten und platten Darstellung des Lehrstoffes in einer »Psychologie für Kinder«, wie sie bei *Campe* auftritt.[1]) Alle charakterisieren sich durch dürre, echt rationalistische Auffassung der Seele nach Vermögen.

Die Anwendung auf die Pädagogik war mit dieser Pflege der Seelenlehre fast von selbst gegeben. *Sulzers* »Versuch einiger vernünftiger Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der Kinder«, der schon 1745 erschien, verwertete auch bereits die Wolffsche Psychologie für Unterrichts- und Erziehungsforderungen. Campe, Tiedemann, Hißmann folgten ihm auf diesem Wege.[2])

Auch innerhalb des Pietismus erfreute sich die Psychologie einer besonderen Wertschätzung. Die Hauptbedeutung hat in dieser Geistesrichtung *Casimir von Creux*. Sein »Versuch über die Seele«[3]) zeigt das Bestreben, die Richtung auf das Praktische, die dem Pietismus stets eigen war, in den Vordergrund zu stellen. Unter steter Betonung des Prinzipes der inneren Erfahrung versuchte er psychologische Bestimmungen als Normen des praktischen Lebens zu gewinnen. Neben Creuz beschäftigte sich *Lavater*[4]) mit der der Psychologie engverwandten Physiognomik. Flattichs Freund Oetinger trieb, gegen die Leibniz-Wolffsche Anschauung ankämp-

---

[1]) Vergl. *Arnold*, Campe als Jugendschriftsteller, Leipzig 1905, S. 9.

[2]) In Frankreich arbeitete *Bonnet* seine Päd. in seine Philosophie hinein. Vergl. über *Bonnet*: *Überweg-Heinze*, Grundriß der Gesch. d. Ph., 1883, III, S. 178.

[3]) *Casimir von Creux*, Versuch über die Seele. Frankfurt und Leipzig 1754.

[4]) *Lavater* gehört dem reformierten Pietismus an. Seine »Physiognomischen Fragmente« erschienen seit 1783. Über seine Stellung zum Pietismus vergl. *Ritschl*, Gesch. d. Pietismus, I, 494 ff.

fend, philosophisch-psychologische Studien. Flattich selbst war auf der Universität in Tübingen durch Bilfinger mit Wolffscher Denkart und Psychologie bekannt geworden und hatte von ihr tiefe und wirkungsreiche Eindrücke erhalten, besonders in dem Punkte, daß die Psychologie als Grundlage aller unserer empirischen Erkenntnis die Voraussetzung sein muß für Logik und praktische Philosophie, Moraltheologie, Naturrecht und Medizin.[1]) Die Pädagogik diesen Disziplinen anzuschließen, dazu bedurfte es nur einer gleichhohen Wertschätzung dieses Faches wie der von Wolff erwähnten Wissenszweige. Bei Flattich tritt sie uns entgegen.

So war der Gedanke, die Psychologie als Grundlage für die Pädagogik zu verwenden, zu Flattichs Zeit schon vorhanden, aber die Art, wie dieser alle Anregungen aufnahm, verwertete und sie mit seinen eignen Forschungen vereinte, ist seine ureigenste Leistung. Seine Geisteseigentümlichkeit, seine immer zur Beobachtung drängende Denkweise, kam diesem Bestreben günstig entgegen. Deshalb sind Psychologie und Pädagogik in seiner Lehre so eng verknüpft wie nur selten in seiner Zeit; und darum gebührt ihm ein wesentliches Verdienst an dem tieferen Ausbau und an der Weiterentwicklung des Gedankens, die Psychologie als Grundlage für die Pädagogik zu verwenden.

2. Allgemeiner Charakter der Psychologie Flattichs.

Alles betrachtete Flattich unter dem Gesichtspunkte des Erziehers. Selbst bei dem kleinsten Ereignisse suchte er dem Verkehre mit seiner Umgebung pädagogische Winke abzulauschen. Dieser Quelle entstammen im wesentlichen auch seine psychologischen Anschauungen. Darum sind sie zu einem großen Teile Lebenserfahrung und Menschenkenntnis, »stand doch Flattich als Seel-

---

[1]) *Wolff*, Ausführl. Nachricht von seinen eignen Schriften. 3. Aufl., Frankf. a. M. 1757, S. 537.

sorger mitten in dem vollen Menschenleben und wußte im Verkehre mit allen Kreisen der menschlichen Gesellschaft tiefe Einblicke in das Seelenleben zu gewinnen«. Aus diesem Grunde verwarf er auch jede Lehre, die aus metaphysischen Behauptungen auf streng rationalem Wege ihre Sätze ableitete, wie sie ihm in der Leibniz-Wolffschen Spekulation als wenig einladendes Beispiel vor Augen schwebte. So ist seine Psychologie seine eigne Arbeit, trägt Eigenart und besitzt überzeugende Kraft.

Der Satz, der in der Entwicklung aller seiner Anschauungen die Hauptrolle spielt: *Experientia vitae magistra*,[1]) der für *Pestalozzi* das »Siegel des Wahrheit«[2]) bedeutet, ist auch das führende Prinzip in seinen psychologischen Forschungen: »Die richtigste und kräftigste Erkenntnis bekommt man durch die Erfahrung,«[3]) durch Erforschung des fremden wie des eignen Innenlebens.

Als oberste und ausgiebigste Erkenntnisquelle betrachtete er die Beobachtung anderer Personen. Besonders das Kindesgemüt war ihm ein unerschöpflicher Born immer neuer und wertvoller psychologischer Erkenntnis. Er war in diesem Punkte insofern günstig gestellt, als ihm die Verschiedenheit seiner Schüler ein treffliches Arbeitsfeld bot. An seinen Alumnen konnte er selbst in treuester Weise durchführen, was er von einer empirischen Psychologie verlangt: »Wenn man bei vielerlei Menschen von unterschiedlichem Alter aufmerksam wäre, was für Veränderungen in ihrer Seele vorgehen, was sie dazu veranlaßt, was daraus entsteht, warum der eine etwas leicht faßt, der andere schwer, warum der eine etwas leicht und lang behält, der andere nicht, warum bei dem einen dieses, bei dem anderen etwas anderes anschlägt, auf was für eine Art die Seelenkräfte zunehmen, wie sie gehindert oder gar verschlimmert werden . . . ., wann nun

---

[1]) L. 403, auch 125.

[2]) *Pestalozzi*, Schweizerblatt (Ausgabe von Seyffarth), Liegnitz, 1901, Bd. 6, 170.

[3]) L. 403.

ein Lehrmeister bei dem Informieren auf dergleichen Sachen merkt, so kann er mitlernen und eine gute Erkenntnis der Seele bekommen.«[1])

In der richtigen Annahme, daß nur in völliger Ungebundenheit und Freiheit sich die Individualität rein offenbart, lockerte er die Zügel der Zucht in Erholungsstunden, oft völlig, getreu seinem Satze: »Wenn man junge Leute zuviel einschränkt und zu scharf gegen sie ist, so lernt man ihre Neigung nicht kennen.«[2]) Jedem der neu aufgenommenen Schüler gestattete er sechs Wochen lang die ungehemmte Betätigung der Jugendlust.[3]) Besonders verstand er wie Jean Paul, aus dem Spiel des Kindes zu lernen. Wie dieser feinsinnige Pädagog wußte er die Wahrheit des Satzes zu schätzen: »Kinder erziehen besser zu Erziehern als alle Erzieher.« (Levana.) Darum übte er auch strenge, aber unauffällige Beobachtung seiner Schüler.

Versuche auf dem Gebiete des geordneten Erziehungs- und Unterrichtsverfahrens vertieften die so gewonnene Kenntnis des Seelenlebens. Er begann den Unterricht zuweilen mit Sprachen, mit Mathematik oder den realen Wissensgebieten, unter besonderen Umständen auch mit Spielen, die die Aufmerksamkeit zu konzentrieren vermögen. (»Schach und Mühleziehen.«) In der Erziehung seiner Alumnen wandte er oft die eigenartigsten Mittel an. Nur unter der Voraussetzung seiner originellen Persönlichkeit konnten die meisten von ihnen die tiefe Wirkung ausüben, von der er uns selbst erzählt. Eine direkte Nachahmung schließen sie vollständig aus. So zwang er Schüler, die er über dem Kartenspiele angetroffen hatte, die ganze Nacht hindurch dieser Leidenschaft zu frönen.[4]) Einem unfleißigen Schüler gab er die ausdrückliche Erlaubnis zu seinem Verhalten.[5]) Auf diese Weise suchte er in die feinsten und intimsten psychischen Regungen

---

[1]) *Ehmann* 137. — [2]) L. 458. — [3]) L. 459. — [4]) L. 79. — [5]) L. 76.

seiner Zöglinge einzudringen. Dabei hütete er sich (oder tat es wenigstens mit äußerster Vorsicht), die aus Einzelbeobachtungen gezogenen Schlüsse zu verallgemeinern. Die Erfahrung lieferte ihm zu einer solchen Maßnahme viel zu unsichere und schwankende Resultate, da das Seelenleben durch viele, sehr oft gar nicht kontrollierbare Bedingungen beeinflußt ist und sich immer verändert: »Man kann von einer Erfahrung auf die andere schließen, wenn alles wieder vollkommen ist wie vorher, welches aber selten sich ereignet.«[1]) »Die Erfahrung betrügt zwar nicht, aber wir können uns aus, mit und bei der Erfahrung betrügen ...., wenn man gleich etwas Allgemeines daraus machen und auf alle Fälle schließen will.«[2])

Als beste Beobachtungsobjekte galten ihm an das Pathologische streifende Individualitäten; »denn wir sind nach dem Sündenfall in einem solchen Zustand, daß man mehr an der Unvollkommenheit als an der Vollkommenheit lernt«.[3]) In diesem Punkte gleicht der Lehrer dem Arzte, der nur an dem Kranken lernt.[4])

Den Prüfstein der Erfahrungen und das beste und einzige Mittel zur Vertiefung und Erweiterung der Erkenntnis, die ihm das Studium des fremden Seelenlebens gebracht hatte, sah er in der Selbstbeobachtung. Wenig Pädagogen hatten wie er die Fähigkeit, sich in sich selbst zu versenken, ja zu verlieren und so in das Geheimnis der geistigen Vorgänge einzudringen.[5])

Diese starke Betonung der inneren Wahrnehmung, die bei ihm sich auch in der Forderung, alles »innen zu empfinden«, äußert, steht mit dem Betonen des Innenlebens im Pietismus in unmittelbarem Zusammenhang. — Besonders stark zeigt sich die Berücksichtigung der inneren Wahrnehmung in der Psychologie von *Creuz*: »Die inneren Empfindungen der Seele sind die stärksten Stützen

---

[1]) *Ehmann* 136. — [2]) *Ehmann* 135. — [3]) *Barth* a. a. O., I, 58. — [4]) L. 195, 301. — [5]) Vergl. auch *Ehmann* 137.



der Gewißheit. Wir können keine andere Gewißheit haben als diejenige, welche uns unsere inneren Empfindungen geben.«[1])

Als weitere wertvolle Quelle der psychologischen Erkenntnis betrachtete Flattich die Vorgänge der äußeren Natur. Auf der einen Seite die Seele, auf der anderen der menschliche Körper und die gleichgeartete Natur, beide sind aus Gott, in beiden wirkt Gott, und beide haben eine sich in Analogien[2]) bewegende Entwicklungs- und Äußerungsweise. Diese Analogien treten aber wie bei Comenius in durchaus populärer Form und in einer im Rahmen von Gleichnissen sich bewegenden Weise auf.

Das Gegenbild der seelischen Erscheinungen glaubte Flattich in den Naturprozessen zu finden, deren letzte Eigenschaften ihm unerkennbar waren: »Das Geringste in der Natur kann man nicht ganz ausforschen und auslernen.[3]) Aus dieser Anschauung erklärt sich die Neigung, von Naturerscheinungen auf das Seelische zurückzuschließen und Parallelen zwischen beiden Gebieten zu ziehen. Darum ist seine Darstellung auch überreich an sinnvollen Veranschaulichungen, die alle dem Bereiche des Materiellen entstammen. Ohne besondere Einschränkung und Veränderung übertrug er diese auf das Wachsen und Wirken der Seele. »Man kann manche gute Ge-

---

[1]) *Creuz*, Versuch über die Seele, S. 113. Vergl. auch *R. Sommer*, Grundzüge einer Geschichte der deutschen Psychologie und Ästhetik. Würzburg, 1892, S. 438.

[2]) Der von Flattich gern verwandte Ausdruck »*per analogiam*« erinnert an *Oetinger*, in dessen Denken die Idee, die Natur symbolisch zu fassen, den Mittelpunkt bildet. Zeit seines Lebens hoffte dieser, die Lösung der Welträtsel auf dem Wege von Symbol und Analogie zu finden. Deshalb arbeitete er sogar mehrere Jahre auf dem Gebiete der Physik und Chemie und suchte mit der Retorte »die eine allumfassende Wahrheit, die vom Leben und von der Kraft Gottes Zeugnis gibt«. *Herzog*, Art. Oetinger in Haucks Encyklopädie, XIV, S. 336.

[3]) Aus einem Briefe an den Pfarrer Preziger von Haiterbach. L. 124.

danken und Vorteile im Informieren bekommen, — wenn man bei der Natur Achtung gibt, wie etwas wächst, wie das Wachstum befördert und wie es gehindert wird.«[1]) Aus diesem Grunde trägt das später noch zu erwähnende Prinzip der Naturgemäßheit teilweise den Charakter, den es bei *Comenius* besitzt: Für beide Pädagogen bedeuteten die Naturvorgänge wichtige methodische Fingerzeige.

Bei aller Selbständigkeit der Beobachtung zeigt Flattichs Psychologie als einen wesentlichen Charakterzug doch auch den Einfluß der Wolffschen Anschauung, in deren Banne Flattich seit seiner Studentenzeit stand. Auch er faßt die Seele, wie noch gezeigt werden wird, sehr schematisch nach Vermögen auf und arbeitet mit den Begriffen und Ideen der Formularpsychologie seines Jahrhunderts. Der Abhängigkeit von Wolff ist sich Flattich übrigens bewußt gewesen. Er urteilt selbst darüber: »Was Wolff von seiner rationalen Seelenlehre von der Essenz der Natur der Seele schreibt, davon habe ich *in praxi* noch keinen Nutzen finden können. Hingegen seine deutlichen Begriffe und Beobachtungen, die er aus der Erfahrung von den Seelenkräften in seiner empirischen Psychologie gibt, habe ich mit Nutzen gebrauchen können.«[2]) Mit dieser Erkenntnis Flattichs hat seine Forderung einer unabhängigen wissenschaftlichen Experimentalpsychologie engsten Zusammenhang. Von dieser streng wissenschaftlichen Seelenlehre erhofft er Resultate, die nur einer leichten Übertragung auf das Erziehungsgebiet bedürfen, um in dem Gewande zu erscheinen, in das er alle Forschungen kleidet.[3])

Als dritter Faktor zeigt sich in seiner Psychologie der Einfluß der biblischen Lehre, der mehr die Ansicht über die Natur der Seele betrifft als ihre Äußerungsweise. Die biblische Anschauung bringt mit ihrem Pessi-

[1]) *Ehmann* 143. Sein Urteil über Lavaters Physiognomik. *Ehmann* 21, *Barth* II, 55.

[2]) *Ehmann* 171.

[3]) *Ehmann* 171, vergl. auch L. 125.

mismus einen völlig fremden Zug in seine stark optimistische Ansicht. Sie ist auch die Ursache seiner Askese in pädagogischen Forderungen.

B.

1. Flattichs Anschauungen über die Grundlagen psychischer Erscheinungen.

Biblische Lehren haben vor allem entscheidend auf seine Ansicht über die Natur und die Seele eingewirkt. Die Natur ist ihm ein Spiegel der göttlichen Allmacht und der das ganze Weltall umfassenden Liebe. Alle einzelnen Vorgänge vollziehen sich nur unter der direkten Mitwirkung Gottes. In jedem fallenden Blatt sieht Flattich das Walten des Schöpfers, und mit staunenswertem Optimismus steht er der Natur gegenüber. Wo er sie rein und unverdorben vor sich zu haben glaubt, findet er auch alle ihre Erscheinungen und Vorgänge gut und berechtigt, selbst wenn sie den Schein des Schlechten und Bösen an sich tragen. Voraussetzung zu dieser Denkweise ist die Anschauung, daß die letzten Eigenschaften der Natur nicht erkennbar sind und ihre Zwecke und Ziele, vom Schöpfer weise vorbedacht, dem Menschengeiste verborgen bleiben.

Diese Ausführungen beweisen, daß Flattich die Eindrücke der Natur stark gefühlsmäßig aufnimmt, beherrscht von den Glaubensgedanken, die sein gesamtes Denken durchdringen und in den feinsten psychologischen wie pädagogischen Gedankengängen gleichstark erkennbar sind. Durch diesen Standpunkt verinnerlicht er die Weltanschauung und vermag der Gemütsseite mehr gerecht zu werden als der flache Aufklärungsrationalismus seiner Zeit. Vom streng philosophischen Boden weicht er freilich vollkommen ab.

Nicht ohne weiteres läßt sich seine optimistische Naturansicht auf das Wesen der Seele übertragen, da der Mensch nach freier Entscheidung an der Erbsünde krankt.

»Weil ein jeder Mensch die Erbsünde in sich hat, so kommt Böses aus dem Herzen.«[1]) »Gott hat den Menschen aufrichtig gemacht, aber sie suchen viele Künste.«[2]) In der Seele treffen das ursprünglich geschaffene Gute und das angeborene Böse aufeinander, befinden sich in ewigem Antagonismus und liefern Flattich das Fundament für rigorose ethische Forderungen. Da ihm die böse Anlage als der stärkere und mächtigere seelische Inhalt erscheint, kommt er zu einer pessimistischen Auffassung der Seele: »Das Böse ist dem Menschen natürlicher als das Gute, und das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist nur böse.«[3])

Zur bösen Anlage rechnet er die Ausartung der Triebe und die Affekte, die er auch unter dem Namen »die Lüste« aufführt. Der Ehrgeiz ist der »Lügengeist«, der Affekt der »Mordgeist«. »Die Lüste machen wild und flüchtig.«[4]) Besonders gefährlich ist es, »wenn in den Jünglingsjahren zu dem Ehrgeiz sich die Lüste schlagen, dann wird der Mensch brutal«.[5]) So spricht er von der in uns liegenden »wilden Natur«, die entfesselt wird durch einen die Triebe übermächtig anregenden und Gefahr bringenden Lebenswandel. »Durch die Lustbarkeit kommt der Mensch in seine wilde Natur, daß er ein Unmensch und einem wilden Tiere gleich wird.«[6]) In diesen Zusammenhang gehören die rigoristischen Züge seiner Ethik.[7]) Auch für die Pädagogik sind es wichtige Gesichtspunkte, besonders für die Macht des Beispiels »denn die Natur nimmt das Böse lieber an als das Gute«.[8])

Flattich steht hier auf dem Boden des strengen Pietismus. Nichts ist zu spüren von der begeisternden An-

[1]) *Ehmann* 148.

[2]) Aus einem Briefe an seine Tochter. L. 118. (Pred. 7, 30.)

[3]) In der »Information nach d. heil. Schrift« abgel. aus Luk. 16, 8. — L. 378.

[4]) L. 295. — [5]) L. 318. — [6]) L. 474. — [7]) S. III. Teil: Die Ausprägung der religiös-ethischen Seite des Idealmenschen. — [8]) L. 402.

schauung Rousseaus, Jean Pauls, daß dem Menschen nur gute Seiten angeboren sind, daß das Kind ursprünglich unschuldig und heilig ist. Flattich findet im Menschen ein radikales Böses. Von Franckes schroffem Pietismus ist er nur wenig entfernt. An die absolute Sündhaftigkeit der menschlichen Natur glaubt auch er. Aber doch ist seine Anschauung Francke gegenüber freier. Neben den bösen Eigenschaften findet er in der Seele auch sehr viele gute. Verstärkt wird dieser Gegensatz zu Francke noch dadurch, daß nach Flattichs Anschauung die bösen Anlagen in der Jugendzeit des Menschen meist noch schlummern und die guten Seiten das Gemüt des Kindes beherrschen.[1]) Für seine Grundsätze auf dem Gebiete der Regierung und Zucht ist diese Ansicht von weittragender Bedeutung; Nur eine Erweckung und Entwicklung des Bösen ist möglichst zu verhüten, nicht aber macht es sich nötig, mit dem Charakter der Seele zu brechen, wie es Francke will.

Im Kernpunkte trifft Flattich mit seiner christlich pietistischen Behauptung des radikalen Bösen im Menschen mit Kant zusammen. Auch Friedrich der Große urteilte ähnlich: »Wer die Menschen für gut hält, der kennt die Rasse nicht; denn die menschliche Gattung, sich selbst überlassen, ist brutal. Bloß die Erziehung vermag etwas.«

Flattich sieht im Bösen nicht ein noch unvollkommenes, entwicklungsfähiges Gutes, wie dies die Leibnizsche Philosophie behauptete, sondern seiner rein biblischen Anschauungsweise lag es näher, das Böse als die dem Guten entgegengesetzte Seite des Menschen anzusehen.

An die Leibniz-Wolffsche Philosophie scheinen aber die optimistischen Züge zu erinnern, die in seine pessimistische Auffassung der Seele einfließen. Der Theodicee verwandt ist der Gedanke, daß das Böse durch die Wirkung des Gegensatzes zur Entwicklung und Kräftigung

[1]) L. 232, 445, 77.

des Guten verwendet werden kann. Dabei betont Flattich aber selbst, daß eine solche Pädagogik der kühnen Maxime nur mit Vorsicht zu verwenden ist: »Doch es gehört viel dazu, eine solche Einrichtung zu machen, daß das gute Kraut neben dem Unkraut wachsen kann und daß ein junger Mensch an einem bösen Kameraden desto vorsichtiger und klüger wird.«[1])

Mit der erörterten Anschauung eines angeborenen psychischen Dualismus steht die Behauptung Flattichs im engsten Zusammenhang, daß die Seele bei der Geburt des Kindes keine *tabula rasa* ist. Der Mensch scheint nur ein rein materielles Wesen zu sein, denn die seelischen Regungen schlummern noch völlig. »Anfänglich tut das Kind weiter nichts als Essen und Trinken.«[2]) Flattich gibt den Sensualisten auch zu, daß der empirische Inhalt der Vorstellungen erst durch die Sinne übermittelt wird, aber die seelische Anlage ist für ihn nicht nur in den Umrißlinien, sondern auch im kleinen und einzelnen bereits bei der Geburt vorgezeichnet.

Alle Eigenschaften, die sich später am Menschen zeigen, müssen schlummernd schon in ihm gelegen haben. So behauptet er: »Das Böse von außen macht das innere Böse rege.«[3]) »Daß einem jungen Menschen ein gewisser Mensch vor anderen gefällt und Eindruck gibt, mag daher kommen, daß bei ihm eben eine solche Eigenschaft ist wie bei jenem und daher seine Eigenschaft und Neigung durch das Anschauen und den Umgang des anderen rege gemacht wird.«[4]) Die Wichtigkeit dieser Anschauung für die Bewertung des Beispieles leuchtet ohne weiteres ein.

Die bei der Geburt in der Seele liegenden Keime zu geistigem Leben nennt Flattich Vererbung. Sie ist ihm ein unerklärlicher, nur vom göttlichen Willen abhängiger Vorgang. Psychische wie physiologische Eigenschaften werden in gleicher Weise von der Mutter auf das Kind übertragen. »Die Mutter hat sowohl bei der Schwanger-

[1]) L. 395. — [2]) L. 236. — [3]) L. 231. — [4]) L. 202.



schaft, als auch bei dem Säugen und weiteren Fortgang einen großen Einfluß auf die Kinder, so daß die Kinder von einer kränklichen, traurigen, ängstlichen Mutter vieles partizipieren.«[1]) Diese Anschauung brachte ihm das Verständnis der biblischen Behauptungen: »Die Kinder der Ehebrecher gedeihen nicht.«[2]) »Die Gottlosen sind verkehrt vom Mutterleibe an.« Für seine Ansicht von den Schranken der Erziehung und für seine Forderungen in bezug auf die Beurteilung eines Kindes bieten diese Gedanken entscheidende Gesichtspunkte.

Die wichtigste und eigenartigste Seite seiner Ansichten über die Vererbung sind seine Gedanken über die Begabung. Unter Ausschaltung aller Zwischenstufen nimmt er vier Arten an, die er mit der Beschaffenheit des Ackerbodens vergleicht. »Einige Böden sind oben gut und weiter hinunter schlecht. Einige sind oben schlecht und weiter hinunter gut. Einige sind oben und unten gut, und endlich einige oben und unten schlecht.«[3]) Je nach dem Charakter der Begabung äußern sich die Vermögen der Seele schneller oder langsamer, kräftiger oder schwächer und unterscheiden allmählich die Geister. An anderer Stelle spricht Flattich von »*tardis* oder *duris ingeniis*«,[4]) die im langsamen Wachstum, in der Festigkeit und Stetigkeit ihrer Entwicklung, in ihrer überraschenden späteren Größe dem Eichbaum gleichen. In der ersten Entwicklungszeit sind sie von den dem Weidenbaum ähnlichen »schwachen *ingeniis*«[4]) nur durch das in ihnen noch halb verhaltene Feuer des Eifers zu unterscheiden. »Sie haben gemeiniglich ein cholerisches Temperament, welches in mehreren Jahren offenbar wird.«[4]) Ihren Gegensatz bilden die »*praecocia ingenia*«, »die zwar angenehm und leicht zu informieren sind«, doch unzuverlässig sich erweisen. Ein Schluß im voraus, »daß sie einst große Gelehrte werden«, ist bei ihnen vollkommen unmöglich. So gibt es nach Flattich in den geistigen Qualitäten »Sommer- und Winter-

---

[1]) L. 342. — [2]) L. 401. — [3]) L. 194. — [4]) L. 350, 349.

obst«,[1]) alles vom Schöpfer weise vorgesehen, »denn man braucht nicht lauter Lichter in der Welt, man muß auch Putzscheren haben«.[2])

Diese nur theoretisch angenommenen Typen zeigen sich rein ausgeprägt fast niemals in den einzelnen Individuen, immer nur in einer Menge von Zwischenstufen. »Eine jede Klasse von Ingeniis hat wieder ihre vielfältigen Grade in Ansehung des *magis et minus*.«[3]) Der eine hat ein gutes Gedächtnis, der andere ein gutes Ingenium, der dritte ein gutes Studium« (Judicium).[4])

In jedem Menschen zeigen sich somit neben den generellen sehr starke individuelle psychische Eigenschaften. Deshalb ist nach Flattich die Psychologie, auch wenn ihre Resultate experimentell sind, wegen ihrer Durchschnittsbehauptungen nicht direkt auf die Pädagogik übertragbar. Sie gibt nur die Mittel an die Hand, in eingehender und leichter Weise eine jede Individualität zu erforschen. Die auf dem Erziehungsgebiet von ihm gestellte Forderung einer *methodus subjectiva* ist nur die Anwendung dieser psychologischen Gedanken.

Nach diesen Ausführungen dürfen wir behaupten, daß Flattichs Anschauung über die psychischen Beschaffenheiten bei der Geburt des Menschen nativistisch ist. Die Seele ist kein unbeschriebenes Blatt, auf das der Erzieher zu schreiben vermag, was das höchste Erziehungsideal fordert. Sie läßt sich nicht wie bildsames Wachs unter den Händen des Künstlers formen. Darum ist die Erziehung nicht allmächtig, wie dies Helvetius lehrte. Schon von Geburt an sind der Seele verschiedene generelle und individuelle Züge eigen, die anfangs zwar noch schlummern, doch später fest und bestimmt sich äußern und dem Erzieher die Aufgaben stellen. Der bedeutsame Satz des Comenius: *Non ex quovis liqno fit Mercurius* ist mit Flattichs Anschauung psychologisch begründbar.

---

[1]) L. 207. — [2]) L. 349. — [3]) L. 350. — [4]) L. 327.



2. Die intellektuellen Elemente des Seelenlebens.

Das Erwachen und das allmähliche Wachstum des psychischen Lebens wird dem Menschen erkennbar, wenn in bestimmter Weise auf äußere Einwirkungen innere Reaktionen erfolgen. Die intellektuelle Entwicklung beginnt nach Flattichs Anschauung mit der Stufe der Sinnlichkeit und erhebt sich nach und nach zur Stufe der Abstraktion.[1])

Ermöglicht wird das Erwachen wie das Wachsen des seelischen Lebens durch die Aufmerksamkeit, die Flattich an verschiedenen Stellen als »die Beisammenhaltung der Gedanken«[2]) definiert. Sie nimmt die vermittelnde Stellung in dem Verkehre zwischen Innen- und Außenwelt ein und besitzt für die Gesamtheit des seelischen Lebens fundamentale Bedeutung. »Durch das Essen kommen die Speisen in den Magen, und durch die Verdauung im Magen kommen sie in den Leib und dienen zur Stärkung und zum Wachstum des Leibes. Ebenso kommt gleichsam alles in die Seele durch die Aufmerksamkeit. Durch die Überlegung und eignes Nachdenken wird es in der Seele kräftig. . . . Es ist demnach die Aufmerksamkeit das erste Stück, so bei jungen Leuten nötig ist; denn sonst kommt nichts in die Seele hinein. Es kann nichts wachsen und nichts herauskommen.«[3])

Flattich denkt hier stark sensualistisch: Das Seelenleben beginnt mit Empfindungen, und die sinnliche Wahrnehmung ist die Quelle mittelbarer Erkenntnis. Sie erschließt uns die Außenwelt.

Das Vermögen der Aufmerksamkeit bezeichnet er in diesem Zusammenhange als die seelische Fähigkeit, die Eindrücke der Sinnenwelt wahrzunehmen. Damit befindet er sich vollkommen in den Anschauungen seines Jahrhunderts.[4])

---

[1]) L. 236. — [2]) L. 306. — [3]) L. 294.

[4]) *Wolffs* Definition weicht davon ab. Sie bezeichnet die Aufmerksamkeit als »das Vermögen, zu machen, daß ein Gedanke mehr

Ebenso spricht er Zeitideen aus in seiner Einteilung der Aufmerksamkeit. Im 18. Jahrhundert wurden als verschiedene Arten dieses Vermögens aktive und passive,[1]) äußerliche und innerliche, vorsätzliche und unvorsätzliche, willkürliche oder natürliche Aufmerksamkeit unterschieden. Flattich nennt als Arten der Aufmerksamkeit ebenfalls zwei, deren eine man als die mittelbare, vorsätzliche oder willkürliche bezeichnen darf. »Man kann die Aufmerksamkeit in vielen Fällen durch äußerliche Mittel zuwege bringen, auch manchmal gar erzwingen.« [2]) Die zweite Art der Aufmerksamkeit hat die Apperzeption zur Voraussetzung. Sie vollzieht sich unwillkürlich: »Es werden aber auch junge Leute aufmerksam, wenn sie etwas gern sehen oder gern lernen und tun.« [3]) Diese zweite Art findet sich darum nur in Verbindung mit dem Interesse vor. Sie zeigt neben dem rein passiven Verhalten zugleich ein Streben nach außen. Diese Verwirklichungstendenz nennt Flattich »Kuriosität« oder »Wißbegierde«. Er unterscheidet von der »Kuriosität, die auf das Lernen geht«, die »böse, die auf die Lüste geht«. Dem Pädagogen erwächst daraus die Verpflichtung, das Interesse des Kindes auf seine Ursachen hin zu prüfen und »die Kuriosität im Lernen bei den Kindern zu erwecken«;[2]) denn jeder Fortschritt des Seelenlebens ist vom Interesse abhängig.

Wie die Psychologie seiner Zeit sieht Flattich jede psychische Funktion als Ausfluß einer besonderen Kraft, als Teil eines gesonderten Faches an. Darum glaubt er auch, jedes Vermögen getrennt von den anderen seelischen Tätigkeiten üben zu können. Dieses getrennte Einüben geht aus dem, was er über die Aufmerksamkeit sagt, deutlich hervor: »Eine rechte ernstliche und anhaltende Aufmerksamkeit kann nur nach und nach durch viele

---

Klarheit bekommt. als ihn die übrigen haben«. (Vernünftige Ged. von Gott, der Welt und der Seele des Menschen). 7. Aufl. (1738), I, § 268.

[1]) *Platner*, Phil. Aphorismen, 1776, I, 157.

[2]) L. 260. — [3]) L. 294.

Übung erlernt werden.«[1] Diese Übungen sind zunächst »an unschädlichen Dingen, die den Kindern angenehm sind«, vorzunehmen. »Wenn dann die Kinder eine Attention haben, so macht man, daß sie solche auf etwas *utile* anwenden und dadurch eine innere stärkere Attention bekommen.« Bei besonders schwachen und oberflächlichen Kindern haben Tagesübungen einzutreten, zum Teil ohne Rücksicht auf die Brauchbarkeit der dazu verwandten Wissensinhalte. »Ich habe schon zu manchem gesagt, ich wollte lieber, daß er nichts gelernt hätte und hingegen etwas, was es auch sein möchte, getan hätte, worüber er alle Tage etliche Stunden gesessen und den Fleiß und die Beisammenhaltung der Gedanken gewohnt hätte.«[2]

Durch die Aufmerksamkeit und die Sinne erobert sich das Kind allmählich die Kenntnis der Außenwelt. Dabei steht die Seele der Mannigfaltigkeit der Eindrücke und Einflüsse konzentrierend gegenüber, ohne daß dem Menschen diese psychische Eigenart bewußt wird. Von der gewaltigen Arbeit, die die Seele leistet, gelangt nur der kleinste Teil, nur das Ergebnis der Tätigkeit zum Bewußtsein. Die bestimmte Gruppierung und die Verbindung der neuen Empfindungen mit bereits vorhandenen Vorstellungen entziehen sich jeder Beobachtung und Beurteilung. Dies gehört den »verborgenen Wirkungen der Seele« an. »Wenn wir essen, so verbeißen wir die Speisen und schlucken sie hinunter, wovon wir eine Empfindung haben. Der Magen verdaut hierauf die Speisen, ohne daß wir eine Empfindung haben. Auf gleiche Weise, wenn wir auf eine Sache aufmerksam sind, so wird sie von der Seele ohne unser Wissen gleichsam verdaut und weiter evolviert.«[3] Läßt sich somit vom Vorgange und vom Charakter dieses seelischen Prozesses nichts erkennen, so ist doch seine Bedeutung nicht zu unterschätzen. Durch ihn werden oft große Vorstellungs-

[1]) L. 294. — [2]) L. 306. — [3]) L. 183.

komplexe zur Klarheit und zum vollen Bewußtsein gebracht, die dann staunenswerte intellektuelle Veränderungen hervorrufen.[1])

Für unterrichtliche Tätigkeit enthält Flattichs Anschauung weite Perspektiven. Sie erklärt die Forderungen, das Auswendiglernen in Zeitabsätzen vorzunehmen und mit Geduld und zäher Energie Wissensgebiete weiter zu bearbeiten, die den Verstand scheinbar übersteigen;[2]) »denn es geht öfters bei dem Lernen wie bei einem großen Stein, wenn man ihn zerschlagen will. Denn da kann man oft 99 Streiche tun, ohne daß er zerspringt, und auf den hundertsten Streich zerspringt er auf einmal. Man muß eben nicht meinen, als ob es der letzte Streich gewesen wäre; denn wenn die 99 Streiche nicht vorangegangen und eine merkwürdige Erschütterung gemacht hätten, so würde auch der hundertste Streich den rechten Effekt nicht getan haben.«[3])

Die Lehre von den »verborgenen Wirkungen der Seele«, vom Unbewußten bringt etwas Geheimnisvolles in Flattichs Psychologie und erinnert an Leibniz' Ansichten über Perzeption und Apperzeption. Man geht aber nicht fehl, wenn man als Grundlage der völlig populär gehaltenen Anschauung Flattichs Erfahrungen ansieht, die ihm die Beobachtung seiner Schüler und sein eignes Studium der Mathematik[3]) gebracht hatten.

Das allmählich entwickelte psychische Leben wird erhalten und vertieft, indem neue Seelenkräfte angeregt werden: Das Gedächtnis, die Phantasie, das Ingenium, der Verstand. Wie schon die ersten Seelenäußerungen erhalten sie ihre Intensität von der ererbten, bei der Geburt noch gebundenen Geistesfähigkeit.

Von diesen Vermögen hat auf den ersten Altersstufen das Gedächtnis die zentrale Stellung. Den durch die Sinne erworbenen Seeleninhalt aufzubewahren und den anderen Kräften dienstbereit zu halten, »sich eine Sache ein-

[1]) L. 185. — [2]) L. 221. — [3]) L. 249. —



zuprägen und geläufig zu machen«,[1]) das sind nach Flattichs volkstümlicher Auffassung und Ausdrucksweise die Funktionen dieses Vermögens. Wieder befindet er sich in Übereinstimmung mit den Vertretern der Vermögenspsychologie. So definiert *Platner* das Gedächtnis als »das Vermögen, mittelst dessen wir vormalige Ideen aufbewahren«.[2]) Wolff hatte den Begriff schärfer und tiefer gefaßt. Er bemerkt ausdrücklich, »daß er nicht meint, das Gedächnis sei ein Behältnis der Begriffe, die wir gehabt haben, und aus dem wir sie zu seiner Zeit wieder hervorbringen können«. Ihm ist Gedächtnis »das Vermögen, Sachen, die wir ehemals empfunden haben, vorzustellen, auch wenn sie nicht zugegen sind«.[3])

In der Einteilung des Gedächtnisses folgt Flattich nicht der damals üblichen Wolffschen Gliederung in eine *memoria sensitiva* und *intellektualis*,[4]) sondern er unterscheidet wie Kant eine *memoria mechanica*, *ingeniosa* und *judiciosa*.[5])

Das mechanische Gedächtnis ist der Zeit nach das erste, das sich äußert. Es gewinnt dadurch einen größeren pädagogischen als psychologischen Wert. Im Grunde genommen ist zwar »das Auswendiglernen etwas Totes, nur das Verstehen, das Einschärfen gibt einen Eindruck und ist etwas Lebendiges«, aber für die ersten Übungen im Rechnen, für die Sprachen »bei den Konjugationen, Deklinationen und Vokabeln«[5]) ist es vollständig unentbehrlich; und »wer sich in der *memoria mechanica* nicht übt, der wird in vielen Dingen langsam vorwärts kommen«.[5]) In Verbindung mit dem Verstand bildet es »den Redner und seinen geschickten Vortrag«.[6])

Auf der anderen Seite birgt es die Gefahr einer hohlen, verständnislosen Aneignung des Wissensstoffes in

[1]) L. 249.
[2]) *Platner* a. a. O. I, § 285.
[3]) *Wolff*, Ausf. Nachricht, S. 78.
[4]) *Wolff*, *Psych. rationalis* § 279.
[5]) L. 189. — [6]) L. 188.

sich. Es befördert, pädagogisch gesehen, das von *Pestalozzi* gleichstark verurteilte sogenannte »Maulbrauchen« und verlockt den Schüler, mit wertlosem Seeleninhalte »Figur zu machen«. Darum betont Flattich »die lebhaften Vorstellungen«, die Anschaulichkeit der Gedächtnisbilder. Besonders kämpft er gegen die damals übliche Methode der Sprachenerlernung durch »Auswendiglernen von Wörtern ohne Sachen«, die den Verstand, dem sie gerade dienen soll, unausgebildet läßt. Zugleich ist diese Methode nach seiner Anschauung ein unpsychologisches, naturwidriges Verfahren; denn die Anschaulichkeit ist es, die sich zuerst im kindlichen Gedächtnisse entwickelt: »An den Kindern findet man, daß ihr Gedächtnis bei den Sachen und nicht bei den Wörtern anfängt; denn sie lernen die Personen, welche um sie sind, kennen, ehe sie ein Wort reden lernen. . . . Es scheint also der Natur gemäß zu sein, daß man junge Leute so führe, daß sie sich Sachen vorstellen und behalten und solches sodann erst mit tauglichen Worten exprimieren lernen.« [1]) In dem unterrichtlich methodischen Prinzip der Anschaulichkeit findet diese wertvolle psychologische Erkenntnis, daß das Sachgedächtnis sich vor dem Wortgedächtnis äußert, ihre pädagogische Verwertung.

Das ingeniöse und judiziöse Gedächtnis entwickeln sich erst, wenn die beiden Vermögen des Ingeniums und des Verstandes zur Ausbildung gelangen. Sie stellen eine Verbindung dieser Kräfte mit dem mechanischen Gedächtnisse dar. Das ingeniöse beruht auf der Fähigkeit der Seele, zu vergleichen und Ähnlichkeiten wahrzunehmen, die durch das betreffende Gedächtnisvermögen behalten werden. Am häufigsten ist es mit dem sanguinischen Temperament verbunden.

Für gediegene Verarbeitung des intellektuellen Seeleninhaltes schätzt Flattich am meisten das judiziöse Gedächtnis. Es gründet sich auf den Verstand, auf die

---

[1]) L. 343.

Fähigkeit zu unterscheiden und ist am stärksten beim cholerischen Temperamente ausgeprägt.

Als pädagogisches Hauptergebnis dieser psychologischen Anschauungen darf man seine Forderung ansehen: »Anfänglich läßt man vieles durch das Hersagen, die Gewohnheit lernen, nachgehends läßt man vergleichen und urgiert die *memoriam ingeniosam*, und endlich führt man junge Leute auf das *judicium*.«[1]) Flattich vertritt damit eine Behauptung, die er selbst wohl kaum so generell und schematisch, wie er sie hier ausspricht, durchgeführt haben wird.

Die Frage der Gedächtnispflege erstreckt sich ihm auf die Ausbildung der wertvollsten Eigenschaften, der Schnelligkeit und Dauerhaftigkeit.[2]) Die erste seiner Forderungen verlangt die Einordnung des Gedächtnisstoffes in einen streng systematischen Zusammenhang: »Zum Behalten ist die systematische Methode sehr gut; denn in der systematischen Methode schlägt das Vorhergehende wieder in das Folgende ein.«[3]) Weiter betont er: »Man muß das, was man behalten will, in anderen Dingen einfließen lassen, wobei man auch den Nutzen hat, daß man eine Sache immer besser verstehen lernt.«[3])

Es sind wertvolle und zutreffende Assoziationsgedanken, die Flattich hier erfahrungsmäßig entwickelt: Engste Verbindungen und Beziehungen zwischen den isolierten Einzelvorstellungen zu schaffen, ist die Grundlage seiner Forderungen.

Im Zusammenhange mit dem Gedächtnis mögen seine Ansichten über »das Vergessen«[4]) Erwähnung finden. Die Ursache dieser Erscheinung sieht er in der verschiedenen Begabung der Schüler; »denn wie alle Naturgaben unter den Menschen nicht gleich ausgeteilt sind,

[1]) L. 191.

[2]) Vergl. *Dessoir,* Gesch. d. n. d. Psych., 1902, S. 549.

[3]) L. 155.

[4]) Vergl. d. *Wolffs* Ansicht, Ausf. Nachricht', S. 255; auch »Vern. Ged.« I, § 254.

also kann auch von Natur der eine etwas leichter und länger behalten als der andere«.[1]) An anderer Stelle sucht er in feinsinniger Weise den Grund in der fehlenden Apperzeption: »Es kann die Schuld auch bei dem Lehrer liegen, nämlich wenn er solche Dinge traktiert, welche der Schüler nicht begreifen kann.«[1]) In seiner Pädagogik gründet sich auf diese Einsicht die Forderung der Anschaulichkeit und Klarheit des Unterrichtes; und mit seinem formalen Ziele steht die Behauptung in Einklang, »daß man nicht meinen dürfe, als ob alles behalten werden müsse«.[2])

Die Vorstellungen, die unter die Schwelle des Bewußtseins gesunken und dem Reiche der Vergessenheit scheinbar anheim gefallen sind, wieder zur Klarheit zu erheben, diese Aufgabe fällt nach Flattich dem Vermögeen der Phantasie zu. Sie besitzt in seiner Psychologie die Funktionen der Vorstellungsreproduktion. »Dasjenige Vermögen der Seele, wodurch man sich das Abwesende wieder vorstellen kann, nennen die neueren Philosophen Phantasie. Wenn demnach von vergangenen Dingen einem etwas einfällt, so ist solches eine Wirkung der Phantasie.«[3]) Flattich bewegt sich in diesem Punkte, wie er selbst gesteht, nur in den ausgetretenen Geleisen der Vermögenspsychologie. Sowohl für Wolff, als auch für Baumgarten, Bilfinger, Feder, Platner ist die Phantasie »das Vermögen, die Vorstellungen solcher Dinge, die nicht zugegen sind, hervorzubringen«.[4])

Beachtenswerte Gedanken entwickelt er in der pädagogischen Beleuchtung dieser Seelenkraft. Die Phantasie ist ihm für die geistige Beweglichkeit eine wichtige Voraussetzung.[5]) Aber weil ihr im unermeßlichen Gebiete des Unterbewußten eine so reiche Mannigfaltigkeit von Vorstellungen

[1]) *Ehmann* 167. — [2]) L. 187. — [3]) L. 291.

[4]) *Wolff*, Vern. Ged. v. Gott, . . . I, § 235. Vergl. auch *Psych. empirica* § 92. Die Gliederung der Einbildungskraft in produktive und reproduktive bringt erst *Kant*. Anthropologie 1800, I, § 26.

[5]) L. 291.



zur Verfügung steht, liegt in ihrer Wirkungsweise neben dem Werte zugleich die Gefahr: »Wer lange Zeit dahin gehet, daß er die Phantasie völlig hat Meister sein lassen, bei dem gehet es schwer, bis er zu einer rechten Aufmerksamkeit gelangt.«[1]) Besonders im Jünglingsalter kann die Phantasie der Charakterbildung verderblich werden, wenn sie einseitig und übermächtig den Gedankenkreis beherrscht. Die größte Gefahr der Verwüstung des Gemütslebens durch eine überwuchernde Phantasie ist vorhanden, wenn »Munterkeit« sich mit schlechter Zucht paart.[2]) Darum ist die Phantasie immer unter die feste Leitung des Verstandes zu stellen. Die methodische Konsequenz, die sich hieraus ergibt, ist Flattichs Forderung, daß der Erzieher alles »mit Aufmerksamkeit und Fertigkeit lernen läßt, damit es den Kindern gleichsam wie von selbst wieder einfalle«.[2]) Daher schreiben sich auch die Übungen zur Fähigkeit, »immer bei dem Zwecke zu bleiben«. Sie stehen mit dem Ziele der formalen Bildung in engster Verbindung. — Es sind zwar schlichte und einfache, aber pädagogisch bedeutungsvolle und noch in der Gegenwart verwertbare Anschauungen, die Flattich hier entwickelt.

Demgegenüber treten seine Anmerkungen über das Vermögen des Ingeniums zurück. Erwähnt soll nur werden, daß er auf diese Seelenkraft seine methodische Maßnahme stützt, die Wörter der fremden Sprachen nach Ähnlichkeiten zusammenzustellen. Damit vertritt er eine Forderung, die den in der Franckeschen Pädagogik von Hähn so sehr betonten Tabellenunterricht berührt.[3])

Das Endziel der intellektuellen Ausbildung ist in Flattichs Psychologie die Entwicklung des Denkvermögens. Auf der ersten Stufe spiegelt diese Kraft das seelische Leben wider, wie es sich im wechselvollen Austausch mit der einwirkenden Sinnenwelt vollzieht.[4])

---

[1]) L. 292. — [2]) L. 291.
[3]) Vergl. *Weitbrecht*, Flattichs psych. Beiträge, S. 24. — [4]) L. 236.

Nur Schritt für Schritt wird das innere Gebäude der Begriffe herausgearbeitet: »Wenn die Kinder den Verstand an sinnlichen Sachen einige Jahre gebraucht haben, so lernen sie die Sachen miteinander vergleichen und merken die Ähnlichkeit derselben, daß sie *generalia* begreifen. Vermittelst der *generalium* lernen sie endlich Schlüsse machen und werden vernünftig.«[1] So findet sich auch in Flattichs Psychologie der geschichtlich berühmte Gegensatz von Verstand und Vernunft.[1] In der Vernunft sieht er das Vermögen, die Vorgänge im Zusammenhange und unter dem Gesichtspunkt der Kausalität zu betrachten, während ihm der Verstand das Vermögen der Begriffe und der deutlichen Unterscheidung ist. In seiner Pädagogik tritt diese Unterscheidung vollkommen zurück. Vernunft und Verstand sind hier identisch und erhalten die verschiedensten Bezeichnungen.[2] Daß er überhaupt beide Vermögen trennen zu müssen glaubt, ist zweifellos als ein Beweis für die Einflüsse des Rationalismus anzusehen. Ebenso hat er die Definitionen der beiden Begriffe nicht selbst geschaffen, wie dies *Weitbrecht* in den Worten zu behaupten scheint: »Bei der Bestimmung des Begriffes Vernunft geht Flattich (in der Handschrift) zunächst vom Französischen aus: Vernünftig ist derjenige, welcher Raison geben kann.«[3] Unverkennbar kommt hier der Leibnizsche Einfluß zum Ausdruck; denn Leibniz faßte die Vernunft als »*faculté de raisonner*«.[4]

[1]) Besonders scharf soll Flattich Verstand und Vernunft trennen in der kurzen Handschrift: »Versuch, wie man junge Leute nach der Psychologie in der lateinischen Sprache unterrichten kann (1779),« wie *Weitbrecht* in seiner Programmschrift: Flattichs psychol. Beiträge zur Gymnasialpädagogik 1873 behauptet. Diese kurz vorher erst aufgefundene Handschrift, die dann im Besitze des verst. Buchhändlers Steinkopf-Stuttgart war, ist leider, wie unsere Nachforschungen ergeben haben, wieder verloren gegangen.

[2]) Vergl. dazu L. 232, 242, 248. 252, 253, 269, 277, 307.

[3]) *Weitbrecht* a. a. O. S. 25.

[4]) *Leibniz*, *Nouveaux essais sur l'entendement humain* IV, § 4. Ähnliche Begriffsbestimmungen bringen *Wolff* in der *Psychologia*

Selbständige Gedanken entwickelt Flattich in der pädagogischen Wendung, die er dem Kapitel gibt. Für unterrichtliche Tätigkeit unterscheidet er beim Denken drei Klarheitsstufen: »Verstehen, einsehen, erfinden.« An dem Beispiel eines mathematischen Satzes erläutert er sie. Die erste Stufe ist vorhanden, wenn der Schüler die Verwertung, also die rein mechanische Anwendung des Satzes kennt. Sie erhebt sich zur zweiten, wenn dem Schüler die Richtigkeit des Lehrsatzes bewußt wird, und steigt zur dritten Stufe, zur Selbsttätigkeit auf, wenn eine »nicht vorgedachte« Wahrheit ohne Hilfe gefunden wird. Flattich hält sich dabei frei von Rousseauscher Übertreibung, nur die letzte Stufe als die einzig richtige und allein für den Unterricht brauchbare anzusehen.

Die Übungen, die zur »Excolierung des Denkens« einzutreten haben, will er auf drei ihm besonders wertvoll erscheinende Verstandeseigenschaften bezogen sehen, darauf, »daß man richtig, lang aneinander und schnell denkt«. Er empfiehlt dazu das »Vordenken, viele und lange Übung an solchen Dingen, da man die Gedanken lange beieinander behalten muß«[1] (Rechnen) und eifrige Wiederholung bereits bekannter Gedankengänge. Alle Übungen haben bei flatterhaften Köpfen am besten in schriftlicher Arbeit zu geschehen.

Ein Rückblick auf Flattichs Ansicht vom intellektuellen Leben zeigt, daß er die Analyse der Seele meist mit den Begriffen und Grundsätzen der Vermögenspsychologie vornimmt. Nur in manchen Punkten wächst er über diese Ansicht hinaus. Für das eben geschlossene Kapitel möchten wir daher nicht völlig gelten lassen, was *Weitbrecht* über Flattichs Psychologie urteilt: »Ohne direkte

---

empirica § 483 und *Bilfinger* in seiner Schrift: *Dilucidationes de Deo, anima humana et mundo* 1746, § 276. Ebenso abhängig ist Flattich in der Fassung des Begriffes Verstand. Vergl. dazu *Wolff, Psychologia empirica* § 275.

[1]) L. 269.

Bezugnahme auf die literarischen Erscheinungen der Zeit hat er ohne wissenschaftliche Terminologie und ohne philosophischen Apparat sich seinen Weg gebahnt, seine Definitionen geschaffen.«[1])

3. Das Gefühls- und Willensleben.

In entschiedenem Gegensatze zur intellektualistischen Aufklärungspsychologie befindet sich Flattich in der Wertschätzung der seelischen Funktionen, die das Gegengewicht zum Intellekte bilden, in der Auffassung des Gefühls- und Willenslebens: »Wie an dem menschlichen Leibe zwei Hauptstücke sind, das Herz und das Hirn, und aus dem einen das Leben, aus dem andern die Bewegungen und Empfindungen entspringen, so finden sich auch in der Seele zwei Prinzipien, davon das eine dem Herzen, das andere dem Hirn gleicht; und wie am Körper das Herz der wichtigste Teil ist, weil die Empfindungen und Bewegungen das Leben supponieren, so sind auch in der Seele Leben und Licht unterschieden. Der Verstand kann der Aktivität der Seele zwar aushelfen, allein er ist nicht die Quelle davon.«[2]) Mit dieser Auffassung der Seele sagt sich Flattich von der rationalistischen Psychologie los, der die letzte Quelle des geistigen Lebens die Vorstellung ist. Wohl kannten *Leibniz* und *Wolff* die Begriffe der Lust und Unlust, aber sie waren ihnen nur »ein Anschauen der Vollkommenheit, anschauende Erkenntnis der Unvollkommenheit«.[3]) Flattichs Anschauungen zeigen ein tieferes Verständnis für die Gefühlsseite. Bezeichnend für den bewußten Schritt, den er tut, sind seine Worte: »Wie man sich in Ansehung des Herzens zu verhalten hat, wird man am besten aus dem göttlichen Wort lernen, indem solches in der Philosophie noch ein dunkles Wort ist.«[4])

---

[1]) *Weitbrecht* a. a. O. S. 28.

[2]) L. 231. — [3]) *Wolff*, Verm. Ged. v. Gott, d. W. u. d. S. d. M. I, § 494. — [4]) L. 231.

Der nächste Grund für diese Betonung des Gefühls ist in Flattichs Pietismus zu suchen, den ein leidenschaftliches Vorherrschen der Gefühls- und Willensseite charakterisiert. Daneben können Einwirkungen der Rousseauschen Gefühlsphilosophie stattgefunden haben. Auch die leisen Regungen einer neuen Zeitströmung in Deutschland, die in Psychologie und Pädagogik das Gefühl in die ihm gebührende Stelle einrückte, scheinen nicht spurlos an Flattich vorübergegangen zu sein. Sulzer hatte im Jahre 1751, gestützt auf die Leibnizsche Lehre der dunklen Vorstellungen, eine Einteilung der Seele nach Verstand, »Empfindung" (Gefühl) und Willen[1]) vorgenommen, durch *Tetens* wurde sie seit 1776 allgemein.[2]) In diesem Bestreben, der Gefühlsseite mehr als die Aufklärung gerecht zu werden, ist Flattich mit an erster Stelle zu nennen.

Die Grundlage des gesamten Gefühls- und Willenslebens findet Flattich im Gemüt. Im allgemeinsten Sinne faßt er dieses als eine Widerspiegelung der ethischen Höhe eines Volkes: „Besonders das Christentum hat eine andere Gemütsneigung hervorgerufen.«[3]) Auch definiert er es als den mit dem körperlichen und seelischen Wachstum zusammenhängenden Grundcharakter der Neigungen und des Willens: »Gleichwie gewisse Jahre eine gewisse Fähigkeit mit sich bringen, also bringen sie auch gewisse Gemütsneigungen mit sich, so daß die Gemütsneigungen in unterschiedlichen Jahren unterschiedlich sind.«[4]) Daneben spricht er auch jedem Menschen ein individuell geartetes Gemüt zu, bei dessen Entwicklung nicht nur die Vererbung, sondern auch die Miterzieher von gewaltigem Einflusse sind.[5])

---

[1]) *Sulzer*, Untersuchungen über den Ursprung d. angenehmen und unangenehmen Empfindungen. Verm. philos. Schriften 1751, I.

[2]) *Tetens*, Philos. Versuche über d. menschl. Natur und ihre Entwicklung, 2 Bd. 1776, I, S. 215.

[3]) L. 328. — [4]) L. 328. — [5]) L. 311, 344.

Für alle seelischen Regungen ist nach seiner Anschauung die Gemütsstimmung von ungeheurer Tragweite. Als Schlüssel zum Verständnis des Innenlebens und zur Möglichkeit tatkräftiger Einwirkung ist sie mehr noch vom pädagogischen als vom psychologischen Standpunkt ein wichtiger Faktor: Vom Gemütsuntergrunde hängt in den meisten Fällen das ethische Verhalten ab. Auch das Ziel der Glückseligkeit ist ohne die Grundlage »eines heiteren Gemütes« nicht zu erreichen. Dieses selbst aber führt letzten Endes zurück in geheimnisvolle Tiefen und mündet schließlich im Glauben aus: »Das fröhliche Herz muß uns von Gott gegeben werden.«[1])

Von außerordentlichem Einfluß ist ferner das Gemüt auf das intellektuelle Leben. »Die Munterkeit macht junge Leute gelehrig.«[2]) »Da die Munterkeit zu lebhaften Vorstellungen dient, so soll man die Munterkeit junger Leute nicht unterdrücken«[3]), denn Heiterkeit und Lebhaftigkeit bringen alle wertvollen Keime des Innern zur Blüte und zur Reife. Es ist derselbe Gedanke, den *Jean Paul* so schön mit den Worten ausdrückt: »Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen.« (Lev.)

Mit dieser wertvollen Forderung schlägt Flattich andere Bahnen ein als der strenge Pietismus. Er steht auf gleichem Boden mit *Sulzer*[4]) und den Philanthropen. Ein feines Gefühl für kindliche Freude und Jugendfrohsinn zeichnet ihn aus. In optimistischer Denkweise gesteht er dem Kinde eine freie Entwicklung aller menschlich berechtigten Triebe zu. Für seine pädagogischen Grundsätze der Naturgemäßheit und Anschaulichkeit bilden diese Gedanken das psychologische Fundament: Mit Recht behauptet er: Alles ist mit der Teilnahme des

---

[1]) L. 36. — [2]) L. 235. — [3]) L. 282f.

[4]) Das aufgeweckte Wesen bezeichnet auch Sulzer als wichtige Gemütsdisposition für die Tugend. *Dähne*, Sulzer als Pädagog, 1902, S. 75.

Herzens vorzutragen; denn was nicht mit Wärme der Empfindung die Seele erfüllt, hat nur geringen Bildungswert, und tiefe psychologische Einsicht beweisen die Worte: »Man muß alles innen empfinden.«

Die hohe Einschätzung der Gefühlswerte führt ihn an einer Stelle zur Annahme eines »Herzensgedächtnisses«. »Es ist ein Unterschied zwischen dem, was nur in den Kopf, und dem, was ins Herz kommt, so daß man das, was ins Herz kommt, eher und länger behält. Es gibt demnach eine besondere Art von Gedächtnis, so man Herzensgedächtnis nennen könnte.« [1])

Von der Menge der Einzel- und zusammengesetzten Gefühle kennt Flattich die Gefühle der Lust und Unlust als »Vergnügen« und »Mißvergnügen«. Eine hervorragende Stellung erhält in seiner Lehre außerdem das in der Herbartschen Psychologie sogenannte intellektuelle oder Wahrheitsgefühl, das er »Geschmack an der Wahrheit« oder »inneres Vergnügen an der Wahrheit« nennt: »Wenn man eine Wahrheit erkennt, so hat man ein inniges Wohlgefallen.« [2]) Auch ist hier auf seine erzieherisch-wichtige Beobachtung über das Schwanken des Selbstgefühles hinzuweisen. [3])

Flattichs Gedanken über das Gemüts- und Gefühlsleben sind voll von fruchtbaren und wertvollen Winken für den Erzieher. Sie sind mitbestimmend gewesen für fast alle Forderungen der Zucht, vor allem für den auch von *Jean Paul* vertretenen Hauptsatz: Die Zucht darf die Heiterkeit nicht untergraben. Sie erklären viele Kernsätze des Unterrichtes, z. B.: Schwermütige soll man nicht mit Arbeit überhäufen. Sie beweisen evident, wie

---

[1]) L. 355. Was Flattich hier nur kurz andeutet, ist in der Gegenwart in wissenschaftlichem Gewande und eingehend vorgetragen in dem Werke von *Th. Ribot*, Psychologie der Gefühle (übers. v. *Ufer*), Altenburg 1903, Kap. IX.

[2]) L. 203. Vergl. L. 295, Ehm. 132.

[3]) L. 257.

innig sich Flattich das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik dachte.

In derselben Weise kommt dies in seiner Temperamentenlehre zum Ausdruck. Diese bildete ein beliebtes Kapitel der Psychologien des 18. Jahrhunderts. In den damaligen Lehrbüchern gingen die Ansichten über die Typen der Temperamente nur wenig auseinander. Man unterschied auf der einen Seite das cholerische, sanguinische, melancholische und phlegmatische Temperament, auf der anderen versuchte man, diese Zahl der Grundformen zu vergrößern oder auch auf nur zwei, das reizbare und träge Temperament zurückzuführen.[1]) Flattich spricht von einem cholerischen, sanguinischen und melancholischen Temperament. Aus der verschiedenfachen Verknüpfung der Grundformen erklärt er sich die Mannigfaltigkeit der Veranlagungen.

Alle Theorien, die die Existenz dieser seelischen Erscheinung aus psychologischen Ursachen abzuleiten suchten, übergeht er als für seine Zwecke überflüssig. Er prüft dafür die Temperamente auf ihre Brauchbarkeit für pädagogisches Wirken und gewinnt seine Sätze aus Beobachtungen, die er mit ihnen angestellt hat.

Ihre Erscheinungszeit setzt er zum Alter in Parallele und behauptet, »daß der Mensch insgemein drei Temperamente durchlaufe und zwar so, daß in einem jeden Alter eins vor dem andern vorherrsche«.[2]) Dadurch ist die Anerkennung der Tatsache nicht ausgeschlossen, daß bei verschiedenen Individuen diese seelischen Eigenarten zeitlich sehr verschieden auftreten können. Das eigentlich erst im Alter vorherrschende melancholische Temperament kann sich bereits in den Jugendjahren entwickeln, wenn es von der Gemütsbeschaffenheit begünstigt wird. Da Flattich ferner den drei Hauptabschnitten des menschlichen Lebens drei im ethischen Gebiete liegende Eigenschaften zuspricht, »die Wollust, den Ehrgeiz und den

[1]) *Dessoir* a. a. O., 474. — [2]) L. 246.



Geldgeiz«, so lag der Gedanke nahe genug, die drei Temperamente auch zu den »drei Hauptlastern der Menschen« in Beziehung zu setzen, so daß die »Wollust einem Sanguinico, der Ehrgeiz einem Cholerico, der Geldgeiz einem Melancholico beigelegt wird«.[1])

Pädagogisch bedeutsamer und seine feine Beobachtung beweisend, sind die Bemerkungen, die die Beziehung der Temperamente zum intellektuellen Leben wiedergeben. Beim Choleriker findet er besonders das Motiv der Eitelkeit, des Ehrgeizes stark ausgeprägt. Infolgedessen zeigt ein solcher Schüler Energie und Lerneifer, »damit er geschickter und gescheiter werde als andere seinesgleichen«.[2]) »Er will nichts lernen und tun, was geringere Leute tun.« Je schwerer die Arbeitsgebiete zu bewältigen sind, destomehr liebt er sie. Besonders scharf ist er im Urteil. Er ist deshalb »ein Liebhaber von Metaphysicis und anderen Abstraktis. Die Erfahrung aber und die Moralia scheinen ihm gering«.[2]) Die Behandlung dieses Temperamentes verlangt sorgfältigste Berücksichtigung der Individualität.[3])

Im sanguinischen Temperament findet Flattich die echte kindliche Heiterkeit und Lust, die gut und nützlich sich erweisen, wenn sie auch zuweilen in »Kindereien und Bübereien« ausarten. Ferner zeichnet sich dieses Temperament durch die Fähigkeit aus, leicht und schnell aufzufassen, da Gedächtnis und Ingenium in hervorragender Stärke auftreten. Darum sind einem so veranlagten Schüler »die Poesie und die Historie angenehm; lange Exempel im Rechnen und in Algebraicis sind ihm beschwerlich«. Als besonders starken Nachteil einer solchen Begabung nennt Flattich die Neigung zu Zerstreutheit und zu oberflächlichem Wesen: »Der Sanguiniker bohrt nicht gern harte Brettlein.« [2])

Das melancholische oder (wie es von ihm auch genannt wird) das träge Temperament erscheint vom pädagogischen Standpunkte aus gesehen völlig wertlos. Es ist ein

---

[1]) L. 247. — [2]) L. 245. — [3]) *Ehmann*, 133.

ungünstiger und ungeeigneter Boden für den Unterricht. »Es hindert am Lernen.«[1])

Als die glücklichste Verbindung schätzt er eine Vereinigung des cholerischen und sanguinischen Temperamentes,[2]) weil dadurch die Seelenkräfte Judicium, Ingenium und Gedächtnis in ihrer wertvollsten und brauchbarsten Verknüpfung vorhanden sind. Doch werden durch die zugleich geschaffene Verbindung von Ehre und Wollust auch die Gefahren vergrößert.[2])

Darum ist Erforschung und Behandlung des Individuums nach Maßgabe der Erfahrung in bezug auf das Temperament des Erziehers erste und schwerste Aufgabe.[3])

Das Begehrungsvermögen.

Von der Beschaffenheit des Gemütes ist nach Flattichs Psychologie ferner der Wille, wenn auch nicht direkt abhängig, so doch in gewaltiger Weise beeinflußt. Die meisten Antriebe zum Handeln liegen ja im Vergnügen und Mißvergnügen, also im Gefühl.

Der Trieb.

Das in seinem Ursprunge dunkle und doch so bestimmte und den ganzen Menschen beeinflussende Triebleben hatte für ihn eine besondere Anziehungskraft. Von allen den hier wichtigen theoretischen Fragen gibt er aber nur zu einer die Antwort: Sind die Triebe von der Vorstellungstätigkeit abhängig oder nicht? Es leuchtet sofort ein, daß er damit zugleich zur Leibniz-Wolffschen Lehre Stellung nimmt. Auf Leibniz sich stützend, hatte *Wolff* behauptet: »Aus der deutlichen Erkenntnis des Guten und Bösen leite ich die sinnliche Begierde und den sinnlichen Abscheu her.«[4]) Noch *Feder* hatte in seinem 1779 erschienenen Werke über den Willen[5]) dieselben Gedanken in den Grundzügen wiederholt.

Auf diese Zeitphilosophie hatte Flattich zunächst seine Anschauungen gegründet, aber sie bald geändert: »Da

[1]) L. 308. — [2]) L. 245. — [3]) *Ehmann* 133.

[4]) *Wolff*, Ausführl. Nachrichten ... S. 262.

[5]) *Feder*, Untersuchungen über den menschlichen Willen, 1779—93.

ich auf die Natur Achtung gab, so sah ich, daß ein neugebornes Kind einen *nisum* zur Muttermilch hat, ehe es davon ein Gefühl und noch weniger eine Erkenntnis hat. Mithin habe ich daraus ersehen, daß der Satz: »*Ignoti nulla cupido* nicht allgemein wahr sei.« [1]) — Flattich erklärt sich den Trieb als eine angeborne, vom intellektuellen Leben unabhängige seelische Eigenart.

Besonders eingehend bespricht er die Erscheinung aus dem Reiche der Triebe, die am stärksten und einflußreichsten sich geltend macht, deren Berücksichtigung darum für den Erzieher eine der unentbehrlichsten Erziehungsforderungen bedeutet, den Geschlechtstrieb. So wichtig erscheint ihm diese Frage, daß er ihr eine zusammenhängende Betrachtung [2]) gewidmet hat, die freilich nicht alle seine Gedanken über diesen Punkt enthält und durch zahlreiche Aphorismen ergänzt werden muß. Daß die Äußerung dieses Triebes in physiologischen Beschaffenheiten ihre Wurzeln hat, ist ihm unbestreitbare Tatsache. Aber die zwischen Körper und Triebleben herrschenden Beziehungen zu erforschen, hat er niemals als seine Aufgabe angesehen.

Alle seine Beobachtungen erstrecken sich auf die Folgen des Triebes für Geist und Willen und auf ihre erzieherische Behandlung, denn der Geschlechtstrieb ist ihm eine dämonische Macht, die »den Verstand überwältigen kann« [3]) und in ihrer Ausartung den Menschen zum Tier herabdrückt.

Durch die Entwicklung dieses Triebes findet die Zeit der reinen Kindheit, der Stand der naiven und heiteren Unschuld den Abschluß und weicht einem Lebensabschnitt, der dem Körper den Charakter des Krankhaften und Schonungsbedürftigen aufdrückt und in der Seele alle niederen Eigenschaften, »das angeborne Böse« zur Ent-

---

[1]) *Barth* a. a. O., I, 55.

[2]) Von der Auferziehung der Kinder in Ansehung der geschl. Triebe. L. 465 ff.

[3]) L. 466.



faltung kommen läßt: »Da äußert sich zugleich ein besonderer Hochmut und etwas Brutales.«[1]) In der Erörterung der Gedanken über dieses Gebiet lehnt sich Flattich gern an das Bild des Baumes an, der seine Lebenskraft in den Blüten beweist: »Ich nenne solche Jahre den Blühet, so daß ich denen, welche mich fragen, was ich von einem jungen Menschen halte, zu antworten pflege, ich könne ihn noch nicht schätzen, bis der Blühet vorbei sei.«[2]) Schon das Bild und der Name für diesen Lebensabschnitt weisen bedeutsam auf den dabei zum Ausdruck kommenden Optimismus hin: Der Trieb ist von Gott in die Menschennatur gelegt und darum gut. Nur die Ausartungen führen zum Bösen.

Die Kunst des Erziehers hat besonders hier alle gefahrdrohenden Klippen — und deren gibt es nach Flattich eine überreiche Anzahl — mit erprobter Tüchtigkeit und auf Gottes mitwirkende Hilfe vertrauend zu vermeiden. Zu keiner Zeit ist nach Flattich ein zielbewußtes, festes Eingreifen in die physische und psychische Entwicklung des Kindes so geboten wie in diesen Jahren: »Wenn junge Leute in dieser Periode sich selbst überlassen sind und ihre völlige Freiheit haben, so ist es gefährlich.«[2]) Die physische Behandlung hat sich auf die Vermeidung gewisser Speisen zu erstrecken (Wein, Salz[3]) und fordert eine gesunde körperliche Betätigung. Für die Einwirkung auf das psychische Leben des Schülers gibt Flattich eine Menge vielsagender erzieherischer Vorschriften. Alle ordnen sich der einen Forderung unter, daß das Wesen der Erziehung in diesen Jahren in einer liebevollen, vergebenden Weise[3]) und in äußerster Rücksichtnahme auf die Gemütsbeschaffenheit des Schülers[3]) zu bestehen habe, daß der Unterricht den Schüler vor Müßiggang ebenso bewahren muß wie vor allzureger geistiger Tätigkeit, die in diesen Jahren sehr rasch zum Schaden ausschlagen kann.

---

[1]) L. 218. — [2]) L. 219. — [3]) L. 470.

Es möge erlaubt sein, im Anschluß hieran Flattichs Stellung zur unterrichtlichen Behandlung dieses Triebes zu erwähnen. Pietisten wie Philanthropen forderten eine freimütige Besprechung, die aber meist die rechten Grenzen überschritt und geschmack- und taktlos ausfiel. Welche gewagte Pädagogik Francke in der Besprechung des Geschlechtstriebes wünscht, ist aus seinem Vorschlag im »Kurzen und einfältigen Unterricht« erkennbar: »Was sonsten die Warnung vor der künftigen Verführung betrifft, hat es bei den Kindern nicht wenig Nachdruck, wenn der Informator ihnen vorhält, wie sie es für eine große Wohltat zu achten, daß es ihnen so fein vorher gesagt werde, welche den wenigsten widerfahre. Desgleichen, wenn der Informator sich dann und wann, wo es ohne andere Gefahr geschehen mag, darauf beruft, wie es ihm selbst ergangen und wie er durch diesen und jenen Weg, da er's nicht besser gewußt und erkannt, geführt sei. Und traun, es ist nicht das geringste Stück der Treue eines Informatoris, wenn er seine Untergebenen nicht allein auf den guten Weg weiset, den er selbst gegangen, sondern auch vor den Gruben, darein er gefallen, und vor den Umwegen, damit er aufgehalten worden, fleißig warnt.«[1]) Der Vorwurf einer zu freien Besprechung trifft auch Rousseau und die Philanthropen Basedow, Wolke, Salzmann, Villaume. Sie sind oft über die Grenzen des pädagogischen Taktgefühles hinausgegangen.

An keiner Stelle bringt Flattich irgend eine Bemerkung, die behaupten oder vermuten ließe, daß er eine Belehrung über das Geschlechtsleben des Menschen für wünschenswert hält. Neben dem feinen Verständnis, das er den durch die Entwicklung des Geschlechtstriebes hervorgerufenen seeliscben Veränderungen entgegenbringt, zeigt er aber auch eine sehr engherzige und pietistisch-kleinliche Auffassung: Er sieht die oft harmlose und un-

---

[1]) *Franckes* Schriften, herausgegeb. von *K. Richter*, Berlin 1871, S. 108.

schuldige Äußerung der »Putzsucht«,[1]) das Bestreben »der Nettigkeit und Säuberlichkeit«,[1]) die Freude am Tanz[2]) in allzu schwarzen Farben. Sie sind ihm gefährliche Ursachen zur Ausartung des Triebes. Darum eifert er in zuweilen sehr unpsychologischer und auch taktloser Weise gegen ein solches Verhalten der Jugend.

Die Willenslehre.

Aus dem Kapitel der Willenslehre erscheint Flattich nur die Frage einer Erörterung wichtig: Welche Beziehungen finden sich zwischen Verstand und Willen, und wie sind sie pädagogisch zu verwerten? Dabei muß er das Problem der Willensfreiheit berühren. Bestimmt nachweisbare Einwirkungen sind auf seine Anschauung auch hier von der rationalen Philosophie aus erfolgt: Leibniz hatte einen inneren, uneingeschränkten Determinismus im Zusammenhange mit seiner Monadenlehre annehmen müssen; und Wolff lehrte, daß »die vernünftige Begierde oder der Wille aus der deutlichen Vorstellung des Guten entstehe«.[3]) Er sah zugleich die Freiheit der Seele »in dem Vermögen, aus zwei gleichmöglichen Dingen durch eigne Willkür dasjenige zu wählen, das ihr am meisten gefällt«.[4]) Neben diese Anschauungen stellte Crusius aus theologischen und ethischen Gründen die Behauptung eines uneingeschränkten Indeterminismus.[5])

Flattich war zunächst vollständig im Banne des Leibniz-Wolffschen Intellektualismus: »Ich hatte die Meinung, wenn Kinder zu besserem Verstande kommen, so werden sie sich selbst ziehen und tun, was recht ist, und unterlassen, was unrecht ist.«[6]) Allmählich aber befreite er sich von dieser Anschauung und erwarb sich, durch Er-

---

[1]) L. 468 f.

[2]) Vergl. dazu Franckes engherziges Urteil über den Tanz in *Richter* a. a. O. 121.

[3]) *Wolff*, Ausf. Nachr. S. 264.

[4]) *Wolff* a. a. O. S. 267.

[5]) *Dessoir*, S. 464.

[6]) L. 317.



fahrung und biblische Einflüsse geleitet, eine selbständige Auffassung, die eine vollständige Willensfreiheit behauptet: »Die Gelehrten statuieren meist, daß der Wille vom Verstande dependiere .... Ich habe aber wahrgenommen, daß der Verstand den Willen nicht gut mache«[1] So ist Flattich in den Jahren seiner gereiften Anschauung nicht mehr in dem Wahne der Aufklärungsphilosophie befangen, daß schon durch klare und deutliche Erkenntnis Sittlichkeit und Glückseligkeit erworben wird, einem Glauben, der zu seiner Zeit in derselben Weise Gemeingut der Gebildeten war, wie er in unseren Tagen mit großen Kulturbewegungen der unteren Volksklassen verknüpft ist.

Obwohl sich Flattich der großen Kluft zwischen Verstand und Willen bewußt ist, verkennt er die innigen Beziehungen zwischen beiden Seelenkräften durchaus nicht: »Ich leugne keineswegs, daß die Verbesserung des Verstandes zur Verbesserung des Willens und noch mehr, daß die Verbesserung des Willens zur Verbesserung des Verstandes etwas beitrage.«[2])

Die Schärfe und Klarheit des Denkens ist nach seiner Anschauung ausschlaggebend für die Entscheidung des Willens: »Man prüft eine Sache mit dem Verstande und wählt sie durch den Willen; und auf solche Weise kann man sagen: *Intellectus praelucet et voluntas decernit.*«[3]) Dadurch erhält seine Auffassung des Willens und damit der Ethik trotz der Befreiung vom Wolffschen Standpunkte einen gewissen intellektualistischen Charakter. Rein gefühlsmäßig, wie dies Rousseau für die Moral verlangte, sollen nach Flattich die Urteile doch nicht ausfallen. Die Grundlage der Tugend bleibt immer die Einsicht. Aus diesem Grunde ist die Reue »allemal ein Anzeichen, daß es noch an Erkenntnis und Einsicht fehle, sofern man sich bestrebt, es recht zu machen«.[4])

---

[1]) *Barth* a. a. O., I, 59.
[2]) *Ehmann* 140.
[3]) *Barth* I, 59. — [4]) L. 246.

Aus der Rückwirkung des Willens auf den Verstand erklärt er sich die Tatsache, daß das Denken sich gern und eingehend mit dem beschäftigt, was dem Willen als erstrebenswertes Ziel vorschwebt. »Man kann daher leichter sagen: *Intelligo, quia volo,* als daß man sagt: *Volo, quia intelligo.*« [1])

Erwähnenswert ist auch das popularphilosophische Bild, in das er an einer Stelle seine Anschauungen kleidet: »Ich vergleiche den Verstand mit den Zähnen, den Willen mit der Zunge. Gleichwie man mit den Zähnen die Speise beißt, also prüft man eine Sache mit dem Verstande, und gleichwie man mit der Zunge schmeckt, also erwählt man eine Sache durch den Willen .... Gleichwie man nun auf eine Speise desto mehr beißt, je mehr sie der Zunge schmeckt, ... also denkt man einer Sache immer mehr nach, je angenehmer sie dem Willen ist.« [1])

Für das Verständnis seiner Pädagogik bietet diese philosophisch-psychologische Ansicht über den Willen wichtige Anhaltspunkte. Aus der Tatsache der Einwirkung des Verstandes auf den Willen erklärt sich die Möglichkeit, den Unterricht als Erziehungsfunktion zu verwenden. Durch einen geordneten Gedankenkreis, durch eine bestimmte, Willensmotive enthaltende Gedankenrichtung ist es möglich, »einen inneren und dauerhaften Vorsatz durch Überlegung« zu stande zu bringen. Es sind Ansichten, die sich den Gedanken des erziehenden Unterrichtes bei Herbart nähern.

Für den Erzieher sieht Flattich in der Freiheit des Willens eine Machtgrenze gezogen, die nur durch die beste Kunst an wenigen Stellen überschreitbar ist. In den Anschauungen über die Möglichkeit der Erziehung und über den Gehorsam erfahren diese Gedanken ihre pädagogische Anwendung.

---

[1]) *Barth* I, 59.

4. Der Unterschied im Seelenleben der Geschlechter.

Zum Schlusse der Beleuchtung von Flattichs psychologischen Anschauungen muß noch seine Ansicht über den Unterschied im Seelenleben der Geschlechter ihre Darstellung erfahren.

Seit dem Altertum hat diese Frage in der Philosophie ihre zuweilen in bedeutender Weise voneinander abweichenden Antworten erhalten.[1]) Interessant ist vor allem, daß die großen Denker Rousseau, Kant, Schopenhauer, Nietzsche an ein gewaltiges Zurückstehen der weiblichen Geistesfähigkeiten glauben. Flattich ist viel zu sehr Empiriker und Praktiker, um die Frage in diesem Sinne zu beantworten. Nach ihm überwiegt das Gleiche im Geistescharakter in ausschlaggebender Weise die Unterschiede. Aber doch erkennt er Differenzen an, die so stark sind, daß sie Beachtung und Berücksichtigung verlangen und deshalb in der Psychologie Erwähnung finden müssen.

Der Unterschied betrifft zunächst die rationalen Funktionen der Seele, die Urteilsfähigkeit. Nach Tiefe und Dauer der Reflexion über Lebensereignisse und empfangene Schicksalsschläge stehen ihm die Frauen entschieden zurück. Sie sind stärker von den direkten Wirkungen der Sinneseindrücke abhängig und leben mehr dem Augenblicke.[2]) Darum spricht er ihnen auch ein mehr konkretes Denken zu. »Es ist merkwürdig, daß Weibsleute meistenteils stärkere Eindrücke und lebhaftere Vorstellungen haben als Mannsleute.«[3]) »Zur Malerei, Musik, Poesie und Oratorie« scheinen sie deshalb besonders geeignet.

Ferner glaubt Flattich an Verschiedenheiten auf dem Gebiete der sittlichen Natur und der sittlichen Bildung beider Geschlechter: Das männliche Geschlecht ist im Vertrauen auf die eigne Kraft rasch entschlossen, während

---

[1]) Vergl. *Dessoir* a. a. O. 294.
[2]) *Ehmann* 151. — [3]) L. 283.

das schwächere Selbstbewußtsein der Frau den Kampr mit der Welt nicht gern wagt. »Ich habe gelernt, daß in dem männlichen Geschlecht mehr Courage und Verwegenheit und im weiblichen Geschlecht mehr Schüchternheit und Schamhaftigkeit liegt.[1]) Damit hängt zusammen, »daß die Mädchen gemeiniglich williger und gelirniger sind«. So erscheint ihm das Seelenleben der Frau mehr gefühlsmäßig, mehr seelenvoll und »zum Dienen«[2]) angelegt, das des Mannes mehr zum Denken und Herrschen. »Die Frau ist mehr zur Liebe geboren, der Mann mehr zur Weisheit.« [3]) Man fühlt sich an *Jean Pauls* Wort erinnert: »Die männliche Natur ist mehr episch und Reflexion, die weibliche mehr lyrisch und Empfindung.«[4])

Das pädagogisch Wichtigste dabei ist die Tatsache, daß die Verschiedenheiten des psychischen Lebens sich bereits in den Kinderjahren bekunden, »indem die Buben eine Freude an Stecken und Geißeln, die Mägdlein aber an Docken haben; denn die Buben wollen dadurch ihre angeborene Herrschaft ausüben, und die Mägdlein äußern dadurch ihre angeborene Liebe zu Kindern, welche sie gebären und pflegen sollen«.[5]) Wieder sei es vergönnt, an Jean Paul zu erinnern: »Schon als Kind liebt die Frau einen Vexiermenschen und arbeitet für diesen. Der Knabe hält sich ein Steckenpferd und eine Bleimiliz und arbeitet mit dieser.« [6])

Die pädagogischen Folgerungen und Hauptsätze, die sich aus diesen wertvollen psychologischen Anschauungen Flattichs ergeben, sind in den Forderungen über die Familienerziehung berücksichtigt.

Rückblick.

In einem Rückblick möchten wir mit folgendem zusammenfassenden Urteil über Flattichs Auffassung der Seele schließen:

---

[1]) L. 283.

[2]) Vergl. das Urteil unsers Altmeisters *Goethe* über die Aufgabe der Frau in »Hermann und Dorothea«.

[3]) *Barth* II, 57. — [4]) Levana, herausg. v. *Lange*, S. 147.

[5]) L. 259. — [6]) Lev., S. 149.



Flattichs Psychologie zeigt im allgemeinen eine ausgesprochen populäre Darstellung.

Sie läßt uns einen echten Empiriker sehen, der zwar in seinen Darstellungen besonders des intellektuellen Lebens mit den Grundbegriffen der rationalen Psychologie arbeitet, doch in der tieferen Erkenntnis der Tatsache, daß sich die Energien der Seele nicht isoliert vorfinden, eine der Formularpsychologie gegenüber fortgeschrittenere und reifere Auffassung bekundet.

Besonders ist anzuerkennen, daß er in jener Zeit dürrer Verstandesaufklärung das vernachlässigte Gefühlsleben betont und die schematische Vermögenspsychologie auf die Beobachtung hingewiesen hat.

Völlig eigenartig ist seine Psychologie, weil sie ihre Behauptungen zugleich durch biblische Lehren zu stützen sucht.

Für den Erzieher hat sie einen besonderen Reiz und einen hervorragenden Wert wegen ihrer charakteristischen Wendung ins pädagogische Gebiet und wegen des damit zusammenhängenden Reichtumes an kinderpsychologischen Gedanken.

Dritter Teil.

Die pädagogischen Gedanken Flattichs.

A.
Die Forderung der biblischen Pädagogik.

Flattichs gesamtes Denken und damit auch die Liebe zu Unterricht und Erziehung ruht auf der religiösen Grundstimmung, die sein ganzes Wesen beherrscht. In der Bibel sieht er das Fundament aller Kultur und darum auch den dauernden Grundbau für eine Pädagogik der Ewigkeit. Die göttliche Erziehung ist das Vorbild der menschlichen, Christus das unerreichbare Ideal eines

Lehrers; und je mehr sich die Erziehung vom biblischen Standpunkte entfernt, um so schwächer sind ihre Stützen, um so geringer der Wert. Darum urteilt er pessimistisch über die Erziehungsversuche seiner Tage, die ihm viel zu weltliche Resultate mit nur äußerlichen und blendenden Mitteln erstrebten.

Seine Anschauung hat aber im Laufe seiner geistigen Bildung eine Veränderung erfahren.

Das Bedürfnis, eine sichere Stütze für pädagogische Maßnahmen zu besitzen, hatte Flattich schon seit den ersten Anfängen seiner erzieherischen Tätigkeit gefühlt: »Es ist mir bei meiner Information immer beschwerlich gefallen, so vieles mit einer Ungewißheit und daraus entspringenden Unruhe zu tun, weswegen ich auch immer wünschte, mit mehrerer Gewißheit und Gemütsruhe die Information und Zucht einrichten zu können.«[1] Darum wandte er sich in den ersten Jahren seines pädagogischen Wirkens unter dem Einflusse Wolffs an die »bloße Vernunft«, die ihm aber sehr bald als das gerade ungeeignetste Mittel erschien. Das ganze Verfahren bedeutete ihm dasselbe, »als wenn man durch die bloße Vernunft ohne zuvor gesammelte Erfahrungen einen Weinberg anlegen wollte«. Aus dieser Erkenntnis entsprang die alleinige Betonung der Erfahrung. In ihr suchte er die ausschließliche Quelle für pädagogische Ergebnisse. Sehr bald aber wurde er auch ihr gegenüber skeptisch gestimmt und lernte, sie nur mit Vorsicht zu verwenden, denn seine Beobachtungen lieferten ihm zu viel schwankende und gegensätzliche Ergebnisse. So empfand er es als besonders schätzenswert, daß ihm neue Wege gewiesen wurden durch *Bengels* »*Cyclus*«,[2] eine Schrift, die eine

[1]) Vorrede zur »Information nach der heil. Schrift«. L. 355 f.

[2]) *Cyclus sive de anno magno Solis, Lunae, Stellarum sonsideratio; ad incrementum doctrinae propheticae atque astronomicae accommodata. Ulmae* 1745. Flattich nennt selbst den »Cyklus« und nicht *Bengels* Hauptwerk »*Gnomon Novi Testamenti*«, Tüb. 1742, wie man zuweilen angegeben findet, als das Werk, das ihn zum Ge-



biblische Astronomie zu entwerfen suchte. Die darin angewandte Methode, Beobachtung und biblische Lehre zu verbinden, wußte er auf die Pädagogik zu übertragen. In der Vorrede zur »Information nach der heiligen Schrift«, die im Jahre 1768 entstand, schreibt er dazu: »Ungeachtet ich nun schon lang ein Lehrmeister heiße, so will ich doch in dieser Sache ein Schüler werden und versuchen, was ich durch die Verbindung des göttlichen Wortes mit meinen aus der Erfahrung gemachten Beobachtungen nach und nach werde herausbringen können.«[1]) Die erste Frucht dieses Vorsatzes waren die eben erwähnten »Anmerkungen über die Information, welche vermittelst gewisser Stellen der heiligen Schrift gemacht und aufgesetzt worden«.[1]) Sie sind an 88 Sprüche und Bibelstellen angeschlossen, die besonders tief auf ihn eingewirkt hatten. Eine Fortsetzung seines Planes findet sich in den »Anmerkungen über die Zucht und Information nach Anleitung des Spruches: Mein Joch ist sanft, und meine Last ist leicht. Aufgesetzt im Februar 1787.« An diese Methode erinnert teilweise auch der aus dem Jahre 1777 stammende »kurze Entwurf, daß eine Mutter ihren Kindern den ersten Unterricht geben solle«[2])

Die Ableitungen aus den Bibelstellen sind wie alle pädagogischen Aufzeichnungen Flattichs mehr gelegentlich.

---

danken der biblischen Pädagogik geführt hat. In dem Zyklus unternimmt Bengel den Versuch, seine apokalyptische Zeitprogression mit der astronomischen in Einklang zu bringen. Die Zeittafel, die er zu diesem Zwecke aufstellte und die nach seiner Meinung auch die Aufgabe löste, ist interessant, aber für unsere Zeit völlig belanglos. Bengel findet, daß der Weltanfang 3941 Jahre vor Christus zu setzen ist, daß das Weltende und das Weltgericht im Jahre 3836 nach Chr., also im Jahre der heiligen Ziffern 7777 eintreten. Abgedruckt ist die Zeittafel bei *Burk*, Bengels Leben und Wirken, S. 273—78. Die Besprechung Bengels astronomischer Berechnungen nimmt in diesem Buche fast 100 Seiten ein. Vergl. auch *Joh. Gottl. Böhmers*, Albr. Bengels Zyklus, Leipzig 1773. *Hauck*, Realencyklopädie, 2. Band, S. 598.

[1]) L. 356. — [2]) L. 178.

Sie zu einem System einer biblischen Pädagogik zusammenzustellen, ist unmöglich, da sie nur einzelne pädagogische Wahrheiten betreffen. Überraschend ist es, wie manchen guten Erziehungsgedanken ihn sein feinsinniges Versenken in den Inhalt der Bibel hat ableiten lassen und wie er, wenn Erfahrung und Bibel sich zu widersprechen schienen, doch einen interessanten Beweis der Übereinstimmung konstruierte.[1]) Aber wenn man das ganze Bestreben, das Flattich mit der Zurückführung der Pädagogik auf die Grundlage der Bibel verfolgte, in seiner Allgemeinheit betrachtet, darf man wohl behaupten, daß sein Versuch bei vielen schönen Einzelausführungen etwas künstlich und zuweilen auch äußerlich ausfallen mußte und ausgefallen ist.

Wie in dem Bestreben, eine biblische Pädagogik zu schaffen, so legt Flattich überhaupt in allen seinen pädagogischen Anschauungen eine größere Selbständigkeit an den Tag als in seiner Psychologie. Seine Pädagogik gibt ein treues Abbild seiner naturwüchsigen Persönlichkeit. Darum ist sie auch völlig frei von einseitigem erzieherischen Dogmatismus. Sie zeigt seinen weiten und freien Blick, sein pädagogisches Feingefühl und seinen sonnigen Optimismus in vielen Punkten, vor allem seine unbegrenzte Menschenliebe, die sein gesamtes Wirken in den idealen Dienst reinster Humanität stellte.

B.
Flattichs Erziehungsziel.

Vorbemerkungen: Flattichs Anschauungen über Möglichkeit, Notwendigkeit, Macht der Erziehung.

Bevor wir an eine Beurteilung des Flattichschen Erziehungszieles herantreten, möchten wir seine Antworten auf die allgemeinen Fragen nach der Möglichkeit, Notwendigkeit und Macht der Erziehung ins Auge

[1]) Vergl. z. B. L. 396, Abschnitt 45.



fassen. Besonders Flattich hatte aus einem reichen Schatze eigner Erfahrungen und Erlebnisse ein Verständnis dafür bekommen, daß der Erzieher die rechte Einsicht in die Macht und die Grenzen seiner Einwirkung auf den Schüler besitzen müsse. Nicht darf er nach Zielen streben, die von Natur aus unerreichbar sind und jeder Mühe versagt bleiben; dafür aber soll er auf dem Boden dessen, das in seine Machtsphäre gerückt ist, mit Energie und berechtigter Zuversicht seine Zwecke verfolgen.

Die Fundamentalfrage der Erziehungsmöglichkeit hat Flattich oft reiflich erwogen. In den ersten Jahren seines Wirkens kam er sogar zu einer verneinenden Antwort. Die Gründe dafür muß man in den übergroßen Anforderungen suchen, die an seine erzieherischen Fähigkeiten durch die geistige und sittliche Minderwertigkeit der meisten seiner Schüler gestellt wurden. »Da ich vor vielen Jahren in der Auferziehung junger Leute mir nicht zu helfen wußte, so kam ich auf die Meinung, was geraten soll, das gerate, und was nicht geraten soll, das gerate nicht, man möge es auch angreifen, wie man wolle. Ich wurde also ein Reformierter, welcher die Prädestination glaubte.«[1]) Je mehr seine Erfahrungen ihm eine tiefe und reiche Kenntnis des Seelenlebens brachten und seinen pädagogischen Feinblick schärften, um so mehr gewann auch der Gedanke in seinem Bewußtsein klare und bestimmte Form, daß die Erziehung eine Kunst und leider eine anforderungsreiche ist.[2]) Zugleich erkannte er, daß sie nicht entbehrlich ist, daß beim Versagen nur die Kräfte des Erziehers als ungenügend sich erweisen. Wie ein junges Bäumchen nicht imstande ist, den Stürmen der Natur den rechten Trotz zu bieten, wie es der Gärtner unter seine schützende, pflegende Hand zu stellen und es durch sicheren Halt zu stützen hat,[3]) so ist auch das Kind, das den Stürmen des Lebens nicht gewachsen ist,

---

[1]) *Ehmann* 98. — [2]) *Ehmann* 99. — Vergl. L. 261.

der menschlichen Hilfe bedürftig. »Deswegen sind Schulen eine löbliche Sache, indem viele junge Leute dadurch gleichsam an einen Lehrer angebunden werden.«[1]) Wohl entwickeln sich die Seelenkräfte auch ohne direkte menschliche Hilfe, aber wie auf unkultiviertem Boden wächst nur wucherndes Unkraut gerade da, wo die wertvollsten Nutzpflanzen sich finden sollten.

Wie Flattich auch sonst durch äußere Naturerscheinungen in Erkenntnissen innerer Vorgänge gefördert wurde, so brachte ihm auch hier eine auf einsamem Spaziergange gemachte Beobachtung die endgültige Entscheidung: »Als ich auf dem Felde in Metterzimmern spazieren ging, kam ich zu einem bergigen Platz, der gar wüste lag, und unten an diesem Platz war ein gepflanzter Acker, welcher sehr fruchtbar aussah. Ich reflektierte nun über den wüsten Platz und über den unfruchtbaren Acker und gedachte, es sei nicht möglich, daß auf dem bergigen Platz etwas wachsen könne, weil man auf solchem nichts pflanze; und wenn man auf den Acker nichts pflanze, so würde auch auf diesem ebensowenig wachsen als auf dem bergigen Platz. Gleichwie man nun pflegt, das Feld zu pflanzen, also habe ich mir sodann auch vorgenommen, bei der Auferziehung junger Leute mich aufs Pflanzen zu legen und mich nicht irre machen zu lassen, wenn auch schon manchmal etwas fehl schlägt... Gleichwie man aber das Pflanzen auf dem Feld lernen muß, also muß man auch das Pflanzen bei der Jugend lernen.«[2])

Fortan war seine Anschauung, daß eine erzieherische Einwirkung auf den Schüler in dem Bereiche der Möglichkeit liegt, daß ihr jedoch bedeutende Schranken gezogen sind: »Beim Pflanzen kommt es auf drei Stücke an: Nämlich auf den Segen Gottes, auf die Natur und auf die Kunst der Menschen, welche in einer überlegten Arbeit besteht.«[3])

---

[1]) Vergl. L. 261.

[2]) *Ehmann* 99.

[3]) Aus dem »Sendschreiben«, L. S. 70.

Als ersten Faktor nennt Flattich. getreu seiner religiösen Anschauung, das persönliche Eingreifen Gottes in die Erziehung und warnt vor jeder Erziehungsanschauung, die die göttliche Regierung nicht berücksichtigt. Er nennt sie »Naturalismus« und bezeichnet sie als ein ebenso falsches Extrem wie die Lehre der Erziehungsohnmacht, den »Kalvinismus«. Es ist bezeichnend für seine strenge biblische Anschauung, daß er in allen Fällen, die ein völliges Versagen der Erziehung offenbaren, den in seinen Zielen uns unbekannten Willen Gottes zu widerspruchsloser Erklärung solcher Erscheinungen heranzieht.

Die zweite Grenze der Erziehungsmacht liegt in den generellen und individuellen Anlagen des Menschen.[1]) Mit begründeter und berechtigter Entschiedenheit weist Flattich die widersinnige, oft an den Erzieher und an ihn selbst gestellte Forderung zurück, »aus dem einen Helden zu machen, der zu keinem Helden geboren ist«; denn »wenn man Helden durch die Kunst machen könnte, so würden vornehmer und reicher Leute Kinder lauter Helden werden. Es würde auch nicht das Sprichwort entstanden sein: *heroum filii noxae*«.[2]) An dem »Früh- und Spätobst« läßt sich im Grunde nichts ändern. Der innere Mensch entwickelt sich ganz von selbst, und der Erzieher hat nur die Aufgabe, die Entwicklung zu fördern. Bloß scheinbar erzielt er damit ein Wachstum der Kräfte.[3])

Besonders enge Schranken zieht Flattich der Erziehungskunst auf dem Gebiete der Gesinnungsbildung wegen des »radikalen Bösen« und des freien Willens. »Ein Handwerksmann kann durch seine Kunst und Mühe allemal machen, daß seine Arbeit geratet, indem die Materialien, die er dazu gebraucht, ihm nicht widerstehen .... Junge Leute

[1]) Vergl. S. 39 ff.

[2]) Abgeleitet aus 2. Sam. 23, 8; 39. L. 267 f. Vergl. dazu *Barth* III, 16.

[3]) L. 71.

aber lassen nicht mit sich umgehen, wie man will, sondern widerstehen durch ihren freien Willen.«[1])

Flattich kommt damit zur Behauptung, daß von allem, was der Herrschaft des Menschen unterworfen ist und seiner Pflege bedarf, der Mensch selbst die größte Aufopferung verlangt: »Man kann sich entweder aufs *regnum minerale* oder aufs *regnum vegetabile*, *regnum animale* oder aufs *regnum humanum* legen. Zu dem *regno humano* aber braucht man unter diesen *regnis* die meiste Geduld .... Bei den Gewächsen muß man sich nach der Witterung richten und mithin muß man bei solchen mehr Geduld haben als bei den Mineralien. Zum Unterricht der Tiere gehört mehr Geduld als zur Pflanzung der Gewächse, weil in den Tieren ein Eigensinn liegt... Der Mensch aber hat einen freien Willen und soll nach dem freien Willen behandelt werden.«[2])

So hält sich Flattich, von zahlreichen Erfahrungen geleitet, frei von einer Überschätzung der Erziehungsmacht, wie sie der Sensualismus eines Helvetius verlangt, ist aber auch ebensoweit entfernt von einer zu starken Beschränkung, einer Leugnung ihres Einflusses, wie dies Schopenhauer annimmt.

Die Aufgabe der Erziehung ist nach seiner Anschauung ein Unterstützen oder ein Verhüten und Hemmen in der Entfaltung der Anlagen.

Das Ziel der Erziehung.

Die Frage nach dem Ziel der Erziehung hat er sich niemals bestimmt vorgelegt, und eingehende Antworten finden sich an keiner Stelle seiner Schriften. Er war eben nicht gewöhnt, systematisch zu denken, sondern schloß seine Ansichten über Erziehungs- und Bildungsfragen an seine Beobachtungen und Erfahrungen an. Von allen den Aphorismen, in denen er über wichtige Auf-

[1]) L. 266. Vergl. auch L. 274.
[2]) *Barth* II. 64.

5*



gaben der Schule spricht, gibt folgende Bemerkung seine Ansicht über das Ziel der Erziehung am besten wieder: »Der Lehrmeister hat darauf zu sehen, daß er ein gutes Gemüt pflanze, daß er junge Leute zur Überlegung bringe und daß er ihre Gesundheit erhalte und stärke.«[1] Die rechte Beleuchtung erfahren diese Worte erst, wenn man Franckes Anschauung daneben stellt, der als Ziel der Erziehung forderte, »daß die Jugend einen guten Grund lege in der wahren Gottseligkeit, in den nötigen Wissenschaften, in einer geschickten Beredsamkeit, in äußerlichen wohlanständigen Sitten«.[2] Man sieht sofort, daß die Flattichsche Zielbestimmung bei weitem freier nnd tiefer ist als die Franckesche. Dieser will einen guten Grund gelegt haben in der wahren Gottseligkeit, Flattich betont das Gemüt. Francke wünscht Kenntnis der nötigen Wissenschaften und eine geschickte Beredsamkeit, Flattich dringt auf Bildung der Urteilskraft. Der Unterschied in den Anschauungen beider wird noch auffallender, wenn durch eine ins einzelne gehende Zieldarstellung die feineren Beziehungen hervortreten, die sich Flattich zwischen den verschiedenen Wertgebieten, zwischen Naturanlage nnd erworbenen ethischen Eigenschaften denkt. In einer allgemein gehaltenen Bestimmung müssen diese verloren gehen. Deshalb geschieht die Zielangabe am besten in der Zeichnung eines pädagogischen Idealmenschen, den man aus Flattichs »Anmerkungen« zu konstruieren vermag, ohne von seiner Anschauung abzuweichen. Unterstützt wird dies dadurch, daß sich eine Entwicklung oder eine Änderung seiner Auffassung aus seinen Schriften nicht ersehen läßt. Die frühesten »Anmerkungen« stammen erst aus der Zeit, in der er auf der Höhe seines Denkens stand und der anerkannte, von kleineren Kreisen gefeierte Jugenderzieher war, den glänzende Lehrereigenschaften und eine feste Lebensanschauung auszeichneten.

---

[1]) L. 206. — [2]) Franckes Ziel der Erz. für Pädagogium und Lateinschule. *Richter*, S. 467.

Flattichs pädagogischer Idealmensch.

Die Ausprägung der religiös-ethischen Seite des Idealmenschen.

Beherrscht und bestimmt wird Flattichs Denken durch die Religiosität. Darum soll auch sein Idealmensch tief durchdrungen sein von dem Glauben an den, der die Welt für den Menschen schuf und ihm trotz des Sündenfalles die Seligkeit nicht verschließt, und da der Glaube nicht dogmatische Lehre ist, sondern »mit tausend Fasern auf dem breiten Boden des Gefühles wurzelt«, soll der Idealmensch wie Flattich in der Auffassung der religiösen Wahrheiten vollständig antirationalistisch sein. Seine Religion muß sein innerstes Eigentum, muß das beglückende Gefühl der Vereinigung mit Gott sein. Im lebendigen Glauben müssen für ihn die Wurzeln der Glückseligkeit und die Quellen innerer Ruhe und Festigkeit liegen; denn in dem Chaos des Lebens rettet nur die Flucht zu Gott aus den Widersprüchen der Vernunft und läßt keinen Zustand der Schwäche und des Verzagens im Menschen zur Herrschaft kommen: »Alles in der Welt entleidet dem Menschen, indem nichts als Gott ein dauerhaftes Vergnügen geben kann, weswegen auch Salomo in aller seiner Herrlichkeit sagen mußte: Alles ist eitel.« [1])

Im christlichen Glauben muß für den Idealmenschen auch die »höchste Philosophie« liegen. Diesen religionsphilosophischen Gedanken entwickelt Flattich in den »Anmerkungen über den Prediger Salomo«.[2]) Hier zeigt er, daß nur die Philosophie die wahre und echte ist, die die Frage zu beantworten weiß, wie der Mensch in Zeit und Ewigkeit glückselig werden kann. Den »natürlichen Philosophien« spricht er die Fähigkeit dazu ab. Sie ver-

---

[1]) L. 275.

[2]) Einige Anmerkungen, welche über den Prediger Salomo gemacht worden von *M. Joh. Fr. Flattich.* L. 471 ff.



stehen nur mit der Vernunft zu arbeiten, der im Vergleiche zum Glauben die Grenzen gar eng gezogen sind und die auf wertlose spekulative Konzeptionen verfällt, wenn sie versucht, die Schranken zu überschreiten. Die Salomonische Philosophie, die in der genannten Schrift entwickelt ist, vermag das Ziel zu zeigen.[1]) Aber die Erwerbung der Kraft zum Streben nach Glückseligkeit bringt einzig und allein das Neue Testament, die christliche Philosophie, die darum die höchste und vollkommenste für alle Zeiten bleibt.[2])

Die Religiosität des Idealmenschen soll aber nicht nur inneres Erleben, Fühlen und Wissen bleiben, sondern muß auch zur ernsten Betätigung des Willens im sozialen Leben führen. Auf dem Boden der Wirklichkeit hat der Glaube seine Beweise der Echtheit niederzulegen. So kommt Flattich zu einer innigen Verbindung von Religion und ethischem Handeln.

Im Leben wie in der Lehre Flattichs bildet den lebensvollen Mittelpunkt der vereinigten Gebiete von Religion und Moral seine selbstvergessende, an Pestalozzi erinnernde Liebe zur Menschheit, die überall durchdringt und auch dem Leser seiner Schriften mit Wärme das Herz erfüllt. Nur einige seiner zahlreichen Aussprüche seien erwähnt: »Von der Liebe lebt man fast soviel als vom Brot.«[3]) »Die Ehre verursacht Mißvergnügen, die Liebe aber Vergnügen.«[4]) »Wenn man von der Liebe abkommt, so kommt man in Verlegenheit.«[5]) Ein ehrendes Zeugnis dafür, daß er seine Grundsätze selbst treu zur Anwendung brachte, sind seine eignen Worte: »Ich bin froh, daß ich mich nicht im Gefängnis oder sonst in

---

[1]) L. 513 f.

[2]) Flattichs philosophische Gedanken zeigen den Einfluß seines Freundes Oetinger. Dieser suchte, Jakob Böhmes Spuren folgend, die »*philosophia sacra*« bis ans Ende seiner Tage, »ein wissenschaftliches System, das nicht Gott aus der Welt, sondern die Welt aus Gott begriffe«. *Hauck*, Realenc. XVI, 333.

[3]) L. 85. — [4]) *Ehmann* 40. — [5]) L. 457.

der Einsamkeit aufhalten muß, sondern in meinem Hause viele Leute um mich haben darf, daß ich mich in der Liebe üben und Freude an Menschen haben kann.«[1])

Was Kant aus dem Begriffe der Achtung vor dem Sittengesetze ableitet, ruht alles bei Flattich auf dem Grundsatze der dienenden Liebe. Vollkommen nennt er sie erst dann, wenn sie den Anforderungen der biblischen Moral gerecht wird und von dem Glauben an die biblischen Wahrheiten getragen wird. Von der Neigung vollständig unabhängig, fordert sie oft einen harten Kampf gegen die niederen Regungen des Egoismus: »Man fehlt am wenigsten da, wenn man das tut, was die Natur sauer ankommt.«[2]) Dieser Gedanke läßt in ihm Kant verwandte Saiten moralistischen Denkens erklingen. Er erinnert an die rigorose, auf starrer Höhe stehende Lehre des großen Königsbergers.

In Verbindung damit kommt Flattich auch zur Betonung des Pflichtbegriffes: Der Idealmensch muß sich bewußt sein, daß er verschiedeno Pflichten zu erfüllen hat, Pflichten gegen sich, fleißig zu sein, Pflichten gegen seine Eltern und Lehrer, ihnen gehorsam zu sein.[3]) Flattich bleibt aber trotzdem von der aufklärerischen Forderung eines besonderen Moralunterrichtes weit entfernt. Ebenso ist wohl kaum an eine Einwirkung Kants zu denken.

Ein wichtiger Zug des Idealmenschen ist ferner der aus der Liebe abgeleitete ethische Begriff der Achtung. Flattich fordert, daß der Schüler Achtung vor der menschlichen Gesellschaft besitzen soll[4]) und daß sich diese Wertschätzung vor allem auch auf die niederen Volksschichten zu erstrecken habe: »Man soll jungen Leuten nicht eine allgemeine Verachtung gegen gemeine Leute einprägen, sondern sie sollen eine Achtung vor redlichen, gemeinen Leuten haben und ihnen das Gute nachmachen.«[5])

---

[1]) *Barth* I, 56. — [2]) *Ehmann* 88. — [3]) L. 223. — [4]) L. 234. [5]) *Ehmann* 177.

Sein Grundsatz der dienenden Liebe gibt seiner Ethik den Charakter eines fast reinen Altruismus. Die soziale Gesinnung des Idealmenschen muß die individuelle nicht nur weit überragen, sondern sie hat fast ausschließlich zu herrschen. Gut, das heißt nach Flattichs Lehre: Dem Wohle anderer dienend. Der einzelne ist ein Glied der großen gesellschaftlichen und allgemeinen menschlichen Zusammenhänge. Pflicht eines jeden ist es, an dem Wohle der Gesamtheit mitzuwirken. Darum hat die Schule auch die Aufgabe, der Gesellschaft tüchtige Bürger zuzuführen. Das ist das Ziel Luthers, Lockes, der Pietisten und Philanthropen gewesen. Auch von Flattich ist das Erziehungsziel in diesem Sinne aufgefaßt worden. Sein Idealmensch soll »nicht lernen, um etwas in der Welt zu werden, sondern er soll fleißig lernen, um hernach anderen mit dem, was er lernt, dienen und nützen zu können«;[1] denn »man ist deshalb auf der Welt, daß man etwas nütze sein soll«. Es zeigen diese Ausführungen deutlich genug die praktische Seite des Pietismus in ihrer edelsten Form.

Die schönste Frucht des altruistischen Handelns findet Flattich in der subjektiven Wirkung, in dem Gefühle des hohen Wertes der eignen Person. Dieses ist Glückseligkeit und bringt Zufriedenheit und Freude am Leben. Flattichs eigner, sich selbst vergessender Idealismus im praktischen Wirken hatte ihn zu dieser Erkenntnis geführt. Über sich selbst äußerte er: »Wenn ich nur gegen einen Menschen einen Widerwillen habe, so komme ich in ein Mißvergnügen, wenn ich aber alle lieben kann, bin ich vergnügt.«

Darum spielt auch in seinem Idealmenschen die Glückseligkeit eine Hauptrolle. Sie besteht in »Zufriedenheit«,[2] »in einem wahren Vergnügen«,[3] »im inneren Wohle oder der inneren Freude«.[4] *Weitbrecht* verneint in seiner Programmschrift, daß Flattich eine eudämo-

[1]) L. 452. — [2]) L. 477. — [3]) L. 235. — [4]) L. 320.



nistische Auffassung zeige, und behauptet: Damit, daß Flattich auf das innere Wohl hinweise, habe er »die Schlinge des Eudämonismus vermieden«.[1]) Diese Anschauung können wir nicht teilen. Für uns enthalten Flattichs Ausdrücke »inneres Wohl« und »Glückseligkeit«, die sich beide neben vielen anderen Worten des gleichen Inhaltes in Flattichs Anmerkungen finden, denselben Gedanken. Wohl aber möchten wir behaupten, daß Flattich den Begriff der Glückseligkeit in ethisch verfeinertem Sinn auffaßt; denn Glückseligkeit besteht ihm in den aus altruistischem Handeln entspringenden Lustgefühlen: »Wer daher in der Welt nichts nütze ist, dem kann es unmöglich wohl sein. Daher kann es auch keinem Geizigen wohl sein, weil er nur für sich und nicht für andere lebt.«[2]) Eine weniger tiefe Anschauung Flattichs liegt in den Worten an anderer Stelle: »Man sieht, daß man die Glückseligkeit nicht in dem suchen muß, was nur die wenigsten haben können, sondern in dem, was auch gemeine Leute haben können; denn auch gemeine Leute können essen und trinken und guter Dinge sein in ihrer Arbeit. Weil nun Gott den gemeinen Leuten ebensowohl Gutes gönnt und gibt, so muß man die Glückseligkeit in dem suchen, was gemeine Leute haben können, indem sie den größten Teil der Menschen ausmachen.«[3])

Die Fassung des Begriffes Glückseligkeit und die auffallend zahlreichen Bemerkungen; die sich auf ihn beziehen, lassen eine Einwirkung der Aufklärung vermuten; denn in dieser Kulturbewegung stand die Frage der Glückseligkeit neben der der Gemeinnützigkeit im Mittelpunkte des Denkens. So definierte Basedow im Methodenbuch den Begriff der Glückseligkeit ganz ähnlich wie Flattich: »Die Glückseligkeit besteht in Vergnügen, Hoffnungen, Zufriedenheit und einem im Leide trostvollen Mute.«[4])

[1]) *Weitbrecht*, Flattichs Beiträge zur Gymnasialpädagogik, S. 17, Vergl. auch den Art. Flattich in *Schmid*, Encyklopädie, 2. Auflage.
[2]) *Ehmann* 128. — [3]) L. 477.
[4]) *Basedow*, Methodenbuch, S. 338.

Bahrdt bezeichnet sie als Vergnügen aus tugendhaftem Verhalten und aus Tätigkeit. An beider Definitionen erinnert Flattichs doppelte Fassung des Begriffes.

Sein biblischer Standpunkt leuchtet aber durch diese Aufklärungsgedanken klar erkennbar hindurch: Nach seiner Anschauung führt die letzte Wurzel der Glückseligkeit zu Gott und zum Glauben: »Das fröhliche Herz muß uns von Gott gegeben werden.« [1]) »Von Gott kommt ein guter Mut.« [2])

Nach diesen voranstehenden Ausführungen können wir behaupten, daß Flattichs Idealmensch in erster Linie erzogen werden soll zu Glauben und Tugend. Des Erziehers erste Aufgabe ist die »Pflanzung eines guten Gemütes«. [3]) »Nur wer aus einem jungen Menschen einen bloßen Weltmenschen machen will, der künftig Ehre, Reichtum und Freude erlangen möge, der hat freilich sich um das Herz nicht zu bekümmern, indem das Herz ohnehin von Natur zu solchen Dingen geneigt ist.« [4])

Die Neigung zur Innerlichkeit.

Mit diesem Erziehungsziele hängt der von der gesamten pietistischen Richtung so stark vertretene Zug zur Innerlichkeit zusammen. Die Welt mit ihren vergänglichen Freuden, mit ihren Stürmen und oft rauhen Seiten ist für das feine religiöse Gefühlsleben nicht die geeignete Quelle der Zufriedenheit und des Glückes. Deshalb dringt Flattich ängstlich auf eine Vermeidung der »Lockungen der Welt«. Wenn er auch diese Forderung in einseitiger Befangenheit übertreibt, ist er doch weit entfernt von einem quälenden Versenken in sich selbst, von einer grübelnden inneren Unzufriedenheit, die zur gefährlichsten Weltentfremdung führen muß. Bei Flattich trägt alles den Charakter »wohltuender Nüchternheit«. [5])

[1]) L. 36. — [2]) L. 481.
[3]) Vergl. *Barth* I, 63.
[4]) L. 231.
[5]) Vergl. dazu *Ritschl*, Geschichte des Pietismus II, 103.

Auch in bezug auf seinen eignen Lebensgang gilt dieses Urteil; denn von einer »Bekehrung« nach Franckes Art kann man bei ihm nicht sprechen.

Seinen praktischen Blick bekundet er in den Anschauungen, die das Korrektiv der erwähnten Forderung der Weltentsagung bilden. An verschiedenen Stellen bedient er sich des Ausdrucks: »Das Kind soll ein rechter Mann werden.« Hier betont er mit wertvollem Weltverständnis, daß der kulturelle Organismus berechtigte Forderungen an die Mithilfe des einzelnen stellt und daß deshalb der Schüler kein Fremdling in der Außenwelt bleiben darf. Er muß seiner Zeit mit gesundem Urteile gegenüberstehen und seinen Platz zu finden wissen, auf dem er seine sittliche Persönlichkeit und seine Kenntnisse zum Wohle der Gesamtheit einzusetzen hat.

Die intellektuelle Bildung des Idealmenschen.

Darum zeigt Flattichs Idealmensch neben den beiden Hauptzügen des Glaubens und der Sittlichkeit auch eine hohe Ausbildung des Intellektes. In demselben Maße tritt uns diese in Flattichs Persönlichkeit entgegen. In ihr war das rationale Element in stärkerem Grade vorhanden, als man zunächst vermuten sollte. Die menschliche Vernunft war ihm der beste Maßstab für alle nichtreligiösen Gebiete des Wissens und des Lebens; und besonders der »Weisheit«, der Welt- und Lebensklugkeit stand er mit hoher Achtung gegenüber. »Die Weisheit ist noch besser als Geld oder Erbgut, denn sie hilft, daß einer sich der Sonne erfreuen kann, indem sie das Leben dem gibt, der sie hat. Durch die Weisheit hat erst der Mensch das menschliche Leben, da man ohne Weisheit wie ein Vieh lebt.« [1])

Die intellektuelle Seite will er am Idealmenschen entwickelt sehen, weil durch sie erst der Mensch zur Autonomie gelangt, zu einer selbständigen Beurteilung der

[1]) Aus den »Anmerkungen über den Prediger Salomo«. L. 493.

Weltverhältnisse vor allem der moralischen. »Wenn man bei dem Brauch bleibt, so lernt man nicht überlegen ... Überdies ist beim Brauch gemeiniglich viel Böses; und also können jungen Leute, wenn man sie bloß auf den Brauch führt, das Böse für gut und das Schädliche für nützlich halten. Man gehet bei jungen Leuten am sichersten, wenn man sie nach der Wahrheit überlegen und urteilen lehrt.«[1]) Darum ist ihm »die eigne Überlegung und das Nachdenken das vornehmste Geschäft der Seele«.[2]) Aus diesem Grunde ist er in bezug auf das höhere Alter vollständig gegen eine Erziehung zur Autorität.

Ferner erscheint ihm die intellektuelle Bildung völlig unentbehrlich für die Erhaltung der Kultur. Er will eine Entwicklung und Ausbildung des Denklebens selbst dann angestrebt sehen, wenn dadurch zugleich die im Menschen liegenden bösen Anlagen zu größerer Kraftentfaltung gelangen. »Es scheint zwar, daß man bei jungen Leuten, an welchen man ein schlimmes Gemüt vermerkt, von der Kultur des Verstandes abstehen sollte. Gleichwohl ist solches in vielen Fällen nicht ratsam; denn man muß sich in gehörigem Maße die Kultur des Verstandes angelegen sein lassen, damit junge Leute zu ihrem Stand nicht unfähig werden.«[3]) Seine Ansichten sind aber in diesem Punkte sehr schwankend. Nicht immer befreit er sich in der gleichen entschiedenen Weise von der pietistischen Anschauung der allein gültigen *pia eruditio.*

Der dritte Grund, der Flattich zur Forderung der intellektuellen Bildung führt, ist den beiden ersten dem Werte nach untergeordnet. In der Ausbildung des Denkens glaubt Flattich das beste Mittel zur Demut und zum Schutze vor geistigem Hochmute gefunden zu haben.[4])

Stärker aber als das Anerkennen der Vorzüge des Intellektes tritt der Hinweis auf seine Schranken hervor.

[1]) L. 340. — [2]) L. 288. — [3]) *Ehmann* 140. — [4]) Vergl. L. 474.

Mit seinen pietistischen Grundgedanken hängt es aufs engste zusammen, daß die Grenzen, die er dem Denken zieht, besonders eng hinsichtlich des religiösen Gebietes ausfallen. Die Tiefen der Schöpfung Gottes müssen verborgen bleiben. Eine intensive Beschäftigung mit dem Inhalt der heiligen Schrift schärft aber das Denken zur besseren Erkenntnis der biblischen Wahrheiten, gleichwie das Auge in die Naturprobleme tiefer einzudringen vermag, wenn es mit guten Instrumenten bewaffnet[1]) wird.

Auf wissenschaftlichem Gebiete offenbart sich die nur relative Selbständigkeit des Intellektes in der Unmöglichkeit, alle Wissensgebiete zu umfassen. »Es wäre freilich etwas Gutes und Schönes, wenn einer alles lernen könnte... Allein Gott hat eine solche Ordnung gemacht, daß ein Mensch den anderen braucht und daß auch ein Mensch dem anderen glauben und trauen muß.«[2])

In Flattichs Idealmenschen ist somit der pietistische Charakter durch Einflüsse der Aufklärung gemildert. Ein echtes pietistisches Urteil über den Verstand gibt *Francke*: »Alle Klugheit, sie habe Namen, wie sie wolle, muß Gottes Ehre zum Ziel und Zweck haben und muß alle anderen Dinge brauchen, solchen heiligen Zweck zu erreichen. Wo sie etwas anderes sucht oder sich diesen oder jenen Nebenzweck setzet, ist sie vielmehr Falschheit, Betrug, Heuchelei und Arglist zu nennen als eine wahre Klugheit.«[3]) Den gegnerischen Standpunkt zeigt die Aufklärung, die in der Wertschätzung des Intellektes die rechten Grenzen ebenfalls verloren hatte, aber ihn überschätzte.

Der asketische Zug des Idealmenschen.

Ausgeprägter kommt der Pietismus in Flattichs Idealmenschen wieder zur Erscheinung in dem weltflüchtigen, asketischen Zuge, der ihm eignet. Dies zeigt sich in der

[1]) Vergl. L. 173. — [2]) L. 365.
[3]) Franckes päd. Schriften, herausg. v. *Richter*, S. 85.



völligen Verkennung des ästhetischen Wertgebietes, dem Flattich nicht wie dem religiösen, ethischen und intellektuellen einen eigentlichen und selbständigen Wert zuerkennt. Nicht nur beim Unerwachsenen, in dem es seiner ganzen Natur nach doch nur in den Anfängen entwickelt werden könnte, sondern auch beim gereiften Manne soll es ganz zurücktreten. Wohl sieht Flattich die Freude des Schülers als gut und unschuldig an und will sie vom Erzieher unterstützt wissen, solange sich das Kind an die Naturgegenstände hält, aber selbst in diesem Falle will er die ästhetische Betrachtungsweise nicht in den Vordergrund treten sehen. Stets fürchtet er, »daß junge Leute, wenn sie am Schönen Gefallen finden, hoffärtig werden«.[1]) Flattich ordnet, wenn er mild urteilt, das Gebiet des Ästhetischen ein in die Reihe: Notwendig, nützlich, schön. Er betrachtet es lediglich vom Standpunkte des ausschließlich praktischen Mannes und bewertet es nur nach der Wichtigkeit für das bürgerliche Leben.[2]) In den meisten Fällen aber glaubt er das Schönheitsempfinden auf den Geschlechtstrieb zurückführen zu dürfen und sieht in echt pietistischer Weise in der Schönheit die Sittenlosigkeit heimlich verborgen. Auch findet er als ebenso verwerfliche Grundlage des Schönen den Ehrgeiz, die Sucht, »Ehre von der Welt zu haben«.[3]) Darum betrachtet er dieses Wertgebiet völlig mißtrauisch und pessimistisch.

Die Wurzeln seiner Anschauung führen zum Teil auf die Kulturverhältnisse zurück, die ihn umgaben, auf die Beobachtungen, die sich ihm ungesucht am Hofe seines Herzogs Karl Eugen aufdrängten.[4]) Der Kontrast zwischen dem höfischen Treiben und seiner schlichten Einfachheit und bürgerlich-sittlichen Anschauung konnte nicht ohne trübende Rückwirkung auf sein Urteil bleiben, da sein

---

[1]) Vergl. L. 422. — [2]) Vergl. L. 242. — [3]) Vergl. *Ehmann* 190; *Barth* II. 50.

[4]) Verschiedene Gespräche mit des Herzogs Maitresse, »der Frau von Leutrum«, gibt *Flattich* in seinen Tagebüchern wieder.

pietistisches Denken ohnehin schon der negativ-extremen Richtung zuneigte.

Sein Idealmensch soll eine bis an die Grenze der strengen Askese gehende Einfachheit in den äußeren Bedürfnissen des Lebens bewahren. Wie in der gesamten Richtung des Pietismus ein Prinzip der Entsagung aller Ansprüche an die Annehmlichkeiten des Lebens herrschte, will auch Flattich den Zögling von dem Hang nach irdischen Gütern vollständig frei wissen.[1]) Engsten Zusammenhang hat dies mit der Forderung, den Schwerpunkt der Erziehung im Innenleben zu suchen.

Flattichs Idealmensch ist somit eine Verschmelzung von innerem Reichtume und bedürfnisloser Einfachheit in der äußeren Lebensgestaltung.

Mit dem letzten Grundsatz glaubt Flattich auch dem der körperlichen Gesundheit am besten dienen zu können. Er vertritt den Gedanken: »Eine gesunde Seele lebt nur im gesunden Körper« in derselben entschiedenen Weise wie Montaigne, Locke, Francke[2]) und die Philanthropen. Er sieht die Gesundheit auch als eine Quelle der Zufriedenheit an. Deshalb nimmt er die Forderung der Körperfrische als letzten Punkt in sein Erziehungsziel auf.

Die Harmonie in Flattichs Idealmenschen.

Zum Schlusse ist noch hervorzuheben, daß Flattich bereits das Pestalozzische Erziehungsideal der harmonischen Entfaltung aller menschlichen Kräfte gefordert hat. Zwischen Körper und Seele, zwischen den einzelnen Seelenkräften hat dasselbe Ebenmaß zu herrschen wie zwischen den Gliedern des menschlichen Leibes.[3]) Deshalb fordert er, »daß sich ein Lehrmeister die Kultur aller Seelenkräfte angelegen sein lassen soll.«[3]) Keine Seite

[1]) Vergl. Teil III, Kap.: Negatives Prinzip der Erziehung.
[2]) *Richter* S. 531.
[3]) *Ehmann* 140. L. 191.



der menschlichen Natur soll vernachlässigt bleiben. Doch hütet sich Flattich vor einer extremen Auffassung des Begriffes. Wie er anerkennt, daß die Glieder des Leibes nicht von gleicher Größe und gleichem Werte sind, sondern nur in zweckdienlichem, glücklichem Verhältnis stehen, so fordert er auch, daß einzelne Seelenkräfte vorherrschen dürfen und müssen. Das Gemüt ist stärker auszuprägen als die intellektuelle Seite. In diesem Gebiet wieder sind die verschiedenen Arten der Begabung die Leitlinien für die Wahl des Studiums; denn daß individuelle Höchstleistungen der Betonung und Pflege bestimmter Anlagen entspringen, dessen ist sich Flattich voll bewußt. »Man muß nicht meinen, daß man in jungen Jahren so vielerlei lernen müsse, sondern man muß vornehmlich untersuchen, was für eine besondere Gabe einer hat . . . Es solle ein jeder das lernen und werden, wozu er die Gabe hat.«[1])

So zeigt sich auch hier Flattichs gemäßigte und Einseitigkeiten möglichst vermeidende Natur.

C.

Die pädagogische Methodologie Flattichs.

Das Kapitel der Erziehungsfunktionen ist der Hauptteil der auf das Praktische gerichteten Pädagogik Flattichs. Es zeigt die größte Annäherung der Theorie an die Praxis und ist schon von Flattich selbst dem Sinne nach in Unterricht und Erziehung im engeren Sinne gegliedert worden, aber wie er ausdrücklich betont, nur theoretisch; *in praxi* »ist das Lernen und die Zucht genau miteinander verbunden«.[2])

Über das Wertverhältnis beider Erziehungsarbeiten hat er sich niemals ausgesprochen, aber es trifft den Kern

[1]) L. 364.
[2]) *Ehmann* 148.

seines Denkens, den Unterricht der Erziehung unterzuordnen und ihn als erziehenden Unterricht im Sinne Herbarts zu fassen.

Die intellektuelle Bildung.

Flattichs Anschauung vom Unterrichtsziel.

Der Begriff des Interesses steht in Flattichs Unterrichtsziel im Vordergrunde. Freude und innere Teilnahme sollen die Wissensstoffe erzeugen; denn aus der Freude entspringt der Schaffensdrang. Darum sieht Flattich in der Erweckung der dem Vergnügen entspringenden Lustgefühle ein wichtiges Mittel des Erziehers, den Schüler zur Selbständigkeit zu führen und sich selbst und das Gängelband der Erziehung entbehrlich zu machen. Er polemisiert gegen jede handwerksmäßige Art der Unterrichtserteilung. Über seine eignen praktischen Bestrebungen äußert er: »Meine Absicht ging nicht bloß dahin, etwas leicht und deutlich vorzutragen, ... sondern ich wollte aufmuntern und eine Freude zu den Studiis erwecken.«[1])

Mit diesen Gedanken steht seine Pädagogik bedeutend über den weit mechanistischeren und realistischeren Forderungen Franckes und der Philanthropen. Sie erinnert an die Herbartsche Pädagogik, der Erweckung eines tiefgehenden vielseitigen Interesses das letztes Ziel des Unterrichtes ist.

Im Zusammenhange damit steht in Flattichs methodischen Forderungen die Betonung der formalen Ausbildung des Geistes. »Es ist ein Fehler, wenn man immer nur an die Sache, die man lernen soll, denkt und sich um die Verbesserung der Seelenkräfte nicht kümmert.«[2]) »Man hat anfänglich mehr auf die Kultur der Gaben als auf die Erlernung der Sachen zu sehen;«[3]) denn die Bildung der formalen Kraft gewährt die einzige Möglichkeit, der unendlichen Mannigfaltigkeit der Aufgaben und

[1]) Vergl. L. 65, — [2]) L. 192. — [3]) L. 409.

Pflichten des Lebens gerecht zu werden.[1]) Deshalb sind ihm die besten Unterrichtsstoffe die Wissensgebiete, die an die Seelenkräfte die größten Anforderungen stellen. Dabei »hat man sich nicht sonderlich zu bekümmern, ob die Sachen, wodurch die Seelenkräfte geschärft werden, einen Nutzen haben oder nicht. Genug, wenn sie nur dieser Absicht nutzen«.[2]) Das Unterrichtsziel steht in einem ähnlichen Verhältnis zu den Wissensstoffen wie der ganze Bau eines Hauses zu dem nur Hilfe leistenden Gerüst.[2]) Auch vergleicht er es der »Frucht des Feldes, die auf dem Strohhalm wächst und in Spreu eingekleidet ist und doch ohne beides nicht wachsen und zeitig werden kann.«[3])

Für Flattich ist wie für Pestalozzi die Kraftbildung Selbstzweck. Ihre entschiedene Bevorzugung ist in seiner Lehre besonders auffallend, da die gesamte pietistische Pädagogik im allgemeinen einen stark utilitaristischen Zug an sich trägt.

Vollständig leugnet Flattich aber diesen nicht; denn er hatte im Laufe der Jahre eingesehen, daß das Leben an die Nutzbarkeit des Wissens berechtigte Ansprüche stellt und stellen darf; und so behauptet er: »Ob die Gaben an einer nützlichen Sache excoliert werden müssen hat mir manches Nachdenken gemacht. Es ist bei jungen Leuten nicht genug, daß ihre Gaben excoliert werden, sondern sie müssen auch Sachen lernen, welche ihnen und anderen nützlich sind.«[4]) Der praktische Zug, der den Bildungsstoff nach der Brauchbarkeit im Leben beurteilt sehen will, ist hier unverkennbar vorhanden.

Damit drängt sein Unterrichtsziel in nicht unwesentlicher Weise vom rein formalen Gesichtspunkte zu einer Synthese von formalen und materiellen Zielen hin.

Innerhalb des Fachstudiums dürfen die materiellen Ziele die Oberhand gewinnen. Aber diese Berufsbildung

---

[1]) L. 65, 66. — [2]) L. 192. — [3]) L. 71. — [4]) L. 443 *Ehmann* 156.

steht außerhalb der Aufgaben der Volksschule: »Man sollte nicht zum voraus denken, was man aus seinen Kindern machen und wie man sie unterbringen wolle, sondern nur dafür sorgen, daß man sie gut aufziehe, so daß sie sich wohl halten und etwas lernen.«[1]) Die Volksschulen sind nach Flattichs wie Pestalozzis Anschauung lediglich Ausbildungsanstalten des allgemein Menschlichen; und diesem Zweck dient Flattichs Unterrichtsziel.

Die Stoffauswahl.

Mit dem Ziele des Unterrichts hängen die Maßnahmen und Forderungen über Stoffauswahl und Lehrmethode aufs engste zusammen. Vor allem im Kapitel der Wahl der Unterrichtsfächer zeigt sich, daß die verschiedenen Geistesströmungen, die Flattichs Jahrhundert beherrschten, auch in seinen Anschauungen eine Spiegelung gefunden haben, daß pietistische Prinzipien mit philanthropinistischer und humanistischer Pädagogik eine eigentümliche, aber harmonische Verbindung eingegangen sind.

Das religiös-ethische Prinzip.

Die religiös-ethischen Unterrichtsstoffe stehen im Vordergrunde. Diese Auffassung unterscheidet ihn zunächst in keiner Weise von anderen pietistischen Pädagogen. Sie ist bedingt durch den ganzen Charakter dieser Strömung, die in der Religionsübung Aufgabe und Mittelpunkt des Lebens sieht. Aber die Art, wie er die erziehende Kraft der religiösen Unterweisung zu erreichen sucht, zeigt sein stark ausgeprägtes pädagogisches Feingefühl. Francke meinte, die Verinnerlichung des Glaubens durch ein unpsychologisches Übermaß von Andachten und anderen religiösen Handlungen erstreben zu können. Übersättigung und Verdruß an aller Religion war die Folge. Flattich weiß die ihm als letztes Ziel vorschwebende lebendige Erfassung des Bibelchristentums dadurch zu er-

[1]) *Ehmann* 32.

zielen, daß er den Religionsunterricht hauptsächlich nur in solchen Stunden ausgeübt wissen will, die einen tiefen und für das ethische Verhalten wertvollen Eindruck im kindlichen Gemüte sichern. Charakteristisch dafür ist die Tatsache, daß sich in seinen Schriften Winke für einen Religionsunterricht nur wenig finden. Sie genügen aber, um seine freie Ansicht zu beweisen. »Meistens hält man dies für den Unterricht in der Religion, wenn junge Leute viele Sprüche und Gesänge auswendig lernen und viel von der Religion sagen können .... Weil aber die Religion auf die Bekehrung des Herzens gehen soll, so halte ich für den besten Unterricht in der Religion, wenn man auf die Pflanzung eines guten Herzens bedacht ist und mithin junge Leute von dem Hochmut abhält und zur Demut anführt und ihnen mit gutem Beispiel vorangeht, daß sie lernen Liebe üben und demütig sein vor Gott.«[1])

Das gefühlsmäßige Erfassen der Heilswahrheiten und die Entwicklung eines rein persönlichen Glaubens mit reichem ethischen Gehalte sind ihm Ziel der religiösen Unterweisung, nicht aber ein didaktischer Materialismus, eine erdrückende und Gefühl und Wollen lähmende Überfülle religiöser Begriffe[2]) im Sinne Franckes. Der Kampf gegen die religiöse Schablone tritt bei ihm noch stärker hervor als bei seinem Lehrer Bengel; und das Urteil Zieglers über Francke, daß »das echt Humane und menschlich Warme in dessen Religiosität fehle«,[3]) ist nicht auf Flattich übertragbar.

Der praktische und gesunde Sinn bewahrt Flattich auch vor den völlig unpsychologischen Forderungen der

---

[1]) An der Bildung seiner Alumnen tadelte man nach Flattichs eigner Mitteilung zuweilen, daß seine Schüler »zu wenig in der Religion unterrichtet worden seien«. Vergl. dazu *Ehmann* 16.

[2]) Ebenso würde Flattich den Standpunkt Basedows verurteilen, daß man dem Zögling noch früher religiöse Begriffe und Urteile übermittle als dieser die Fähigkeit besitzt, die Kraft der Beweisgründe einzusehen. Methodenbuch, herausg. v. *Göhring*, S. 138.

[3]) *Ziegler*, Gesch. d. Päd., S. 191.

Pietisten über die religiöse Erziehung in den ersten Kinderjahren. Flattich weiß, daß die Sinnenwelt mächtig auf das Kind einwirkt und es diesem unmöglich macht, seine Gedanken ausschließlich auf das jenseitige Ziel zu richten. Er will kein grübelndes oder mechanisch betendes Kind, sondern Jugendfreude und Naivität und verlangt niemals vom Kinde, von religiösen Dingen zu reden. Fast könnte man glauben, Flattich sei kein Pietist, wenn man neben seine gesunde Anschauung die Worte stellt, die sich in der Schrift des Herrnhutischen Bischofs Layritz finden: »Es sollen doch ja schon die ersten Vorstellungen, die ein kleiner Säugling bekommt, auf kein anderes Objekt gehen als auf den, der in Zeit und Ewigkeit seine Glückseligkeit machen kann.«[1])

Das humanistische Prinzip.

Eigenartiger als das religiös-ethische Prinzip ist in Flattichs Pädagogik der Humanismus. Die »*humaniora*« sind ihm stets ein Gegenstand des regsten Interesses gewesen. Noch in seinem 66. Lebensjahre schrieb er den bereits erwähnten »kurzen Versuch, wie man junge Leute nach der Psychologie in der lateinischen Sprache unterrichten kann«,[2]) und in seinen anderen Schriften findet sich eine große Anzahl zum Teil sich wiederholender Anmerkungen über die hohe Bewertung des Lateines.

Die Äußerung humanistischer Ansichten ist in Flattichs Lehre eine so auffallende und wichtige Erscheinung, daß man der Entwicklung dieser Gedankenrichtung einen kurzen Blick gönnen muß; denn weder Pietismus noch Aufklärung verfolgten die gleiche Tendenz. Basedow betrieb den Lateinunterricht nur auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern seiner Schüler. Sein Urteil wurde in verschiedenen Variationen von allen Philanthropen wieder-

---

[1]) *Layritz*, Betrachtungen über eine anständige und christliche Erziehung, Barby 1776, S. 57.

[2]) Vergl. S. 43.

holt. Dieselbe Denkweise zeigte der Pietismus. Charakteristisch dafür ist bereits *Speners*[1]) Verhalten, der den Lateinunterricht bedeutend abgeschwächt sehen wollte. Auch Francke sah diesen nur als eine Konzession an, die er der Zeit schuldig sei. Bei *Bengel*[2]) war das Studium der antiken Sprachen ebenfalls nicht Selbstzweck. Er hielt es nur für notwenig, um die Quellen der Religion in ihrer Ursprache, »um die Wissenschaft derer, die jetzt noch lateinisch schreiben«, jedem zugänglich zu machen, um durch das Sprachstudium der Antike einen »bequemen Zugang zu den neuen Sprachen« zu erhalten. Wenn diese Anschauung auch Spener und Francke gegenüber eine freiere Auffassung bekundet, bleiben es doch immer mehr oder weniger praktische Gründe, die ihn ein Studium des Lateinischen fordern ließen.

Trotzdem darf man den Bengelschen Einfluß als den ersten und stärksten Impuls ansehen, den Flattich zur Bildung seiner Anschauung erhielt und zwar hauptsächlich in der Klosterschule zu Denkendorf. Hier hatte der Lateinunterricht unter Bengels und des Prälaten *Drommers*[3]) († 1740) Leitung eine sorgsame Pflege erfahren. Eine zweite Stütze werden seine Anschauungen durch die Tatsachen erhalten haben, daß das Stuttgarter Gymnasium zu seiner Zeit für die oberen Klassen 10 Lateinstunden aufwies und daß der neue Denkendorfsche Lehrplan vom Jahre 1753 neuhumanistischen Anflug besaß und besonders vorschrieb, »daß auf die Latinität aller Fleiß verwendet werden sollte«.[4])

Aber alle diese Zeitverhältnisse lassen sich nur als untergeordnete Momente betrachten. In der Hauptsache hat sich Flattich sein Urteil selbständig aus der lebendigen

---

[1]) *Schmidt*, Gesch. d. Erz. IV 1, 189.

[2]) Vergl. dazu *Bengels* Schrift. *M. T. Ciceronis epistolae ad diversos vulgo familiares.* Stuttgart 1719. — Vergl. auch *Nestle* a. a. O., S. 16. — *Schmidt* a. a. O. IV 1, 310.

[3]) Vergl. L. 5. *Ehmann* 192 f.

[4]) Vergl. *Paulsen* a. a. O. 1. Aufl., S. 471.

Erinnerung seiner eignen Erlebnisse und aus den Beobachtungen an seinen Schülern gebildet. Fast extrem humanistisch denkend, kann er die im Latein liegenden geist- und gemütsbildenden Kräfte kaum hoch genug anschlagen: »Die gewöhnlichste Art, die Gaben auszubilden, geschieht bei uns durch die lateinische Sprache, bei welcher man das Gedächtnis schärft, den Verstand gebrauchen lernt und zum Nachdenken angeleitet wird, damit nach und nach die Urteilskraft erregt wird.«[1]) Er bezeichnet das Lateinstudium als den einzigen methodischen Weg zur Entwicklung der Verstandes.[2]) Daher schreiben sich sein Kampf und seine skeptische Stellung gegenüber den Philanthropen, die den Lateinunterricht verdrängen und eine noch »unerprobte« Methode an seine Stelle setzen wollten. Bezeichnend für seinen extremen Standpunkt sind seine Worte: »Wer die Latinität wegläßt . . ., der gehet auch deswegen gefährlich, weil es einem jungen Menschen zu einem großen Schaden werden könnte, wenn ein solcher Lehrmeister sterben oder wenn solche Umstände sich ereignen sollten, daß er es nicht hinausführen könnte.[3])

Die praktischen Gründe,[4]) die er zu Gunsten des Lateinunterrichtes anführt, bewegen sich vollständig in den schon erwähnten Ansichten Bengels.

Besondere Hervorhebung verdient noch seine Behauptung, »daß man durch die Latinität Deutsch lerne«.[5]) Diesem Gedanken schließt er die methodische Forderung an, beim Lateinunterrichte immer die Beziehung zur Muttersprache zu wahren, um die Verschiedenheit beider Sprachen zum vertieften Verständnis zu bringen. Hamann und später Herder haben dann diesen Gedanken, der seitdem nie wieder verloren gegangen ist, mit noch eindringenderer Psychologie begründet.

---

[1]) L. 409. Vergl. auch L. 281, 443.

[2]) Latein studieren heißt auch bei *Sulzer* »denken und vernünftig schließen lernen«. Verm. phil. Schriften I, 198.

[3]) L. 281. — [4]) Vergl. L. 364, 237.

[5]) L. 281, 366.



Eigentümlich sind die ethischen Gründe, die ihn zur Forderung eines intensiven Lateinunterrichtes führten. Vorsicht und Klugheit, Geduld und Entschlossenheit sind die Tugenden, die durch das Latein »auf leichte und ungefährliche Weise, ohne Schaden für Leib und Seele durch Straucheln und Fehlermachen erlernt werden«. Am stärksten entwickelt die klassische Bildung die ethische Frucht der Demut; »denn solange junge Leute Sprachen lernen, wissen sie von nichts zu reden und empfinden gegen andere gescheite Leute ihre Schwäche, daß sie sich fürchten und schämen«.[1])

Die Erlernung der Sprache soll hauptsächlich durch die Grammatik geschehen. Sie sieht Flattich als den am meisten bildenden Bestandteil des Lateines an, weil sie den Schüler zwingt, richtig und sorgfältig zu schließen und die Gedanken klar darzustellen.

Unter seinen Zeitgenossen steht Flattich mit diesen Anschauungen ziemlich vereinsamt da. Nur Sulzer beurteilt in ähnlicher Weise den Wert der Grammatik, ist aber nicht geneigt, die Kinder durch sie zur Kenntnis des Lateinischen zu führen.[2]) Die Philanthropen vollends sind ohne Ausnahme durch den energischen Kampf bekannt, den sie gegen den grammatischen Lateinunterricht führten.

Flattich schließt mit seiner Methode an die Vergangenheit und an alte Anschauungen an, die sich am besten durch Melanchthons Definition der Grammatik charakterisieren lassen: »*Grammatica est certa loquendi et scribendi ratio.*«[3])

Interessant wäre es, wenn Flattich sich über die Verwendung der heidnischen Autoren im Lateinunterrichte geäußert hätte, mit deren Anschauung doch eigentlich seine extrem biblische in Widerspruch stehen mußte.

---

[1]) L. 233.

[2]) *Dähne* a. a. O., S. 109, 115.

[3]) *Raumer*, Gesch. d. Päd. v. Wiederaufblühen klass. Studien bis auf unsere Zeit, III, Stuttg. 1847, S. 66.

Maßgebend für sein stillschweigendes Übergehen dieser Frage sind jedenfalls die Urteile Franckes und Bengels gewesen.[1])

Trotzdem Flattich den Lateinunterricht so betonte, kann man ihm den Vorwurf nicht ersparen, daß er den geistigen Gehalt und den bildenden Wert der klassischen Literatur vollständig übersehen hat. Das Latein verwandte er lediglich als Mittel zur Bildung der Denkkraft, nicht aber, um die Schüler in die Geisteswelt und in das Leben der Alten einzuführen. Diese neuhumanistischen Gedanken mußten ihm fremd bleiben.

Über den Wert anderer Sprachen fallen die Urteile Flattichs sehr spärlich aus. Das Griechische und Hebräische stehen nach seiner Anschauung hinter dem Lateine an Bedeutung zurück: »Unter den vielen Sprachen, die auf Erden sind, sind die drei wichtigsten die hebräische, griechische und lateinische, weil sie durch das Kreuz Christi geheiligt und gesegnet wurden. Unter diesen drei Sprachen ist zwar die lateinische die dritte und letzte, doch behält sie eben dadurch vor den übrigen Sprachen den Vorzug.«[2]) Bei der geringen Bewertung des Griechischen durch Flattich mögen ebenfalls Zeitverhältnisse mitgesprochen haben. So wurde es in den Franckeschen Anstalten sehr vernachlässigt und war neben dem Hebräischen fakultativ, obwohl es ursprünglich als dem Latein gleichstehend gedacht war; und in Denkendorf wies der Stundenplan zu Flattichs Zeit unter neunzehn Lektionen eine rein griechische auf, während eine andere der Besprechung des Neuen Testamentes gewidmet war.

---

[1]) Entgegen der Anregung seiner Lehrer, die heidnischen Autoren vom Unterrichte auszuschließen, bestimmte *Francke*, »die *praeceptores* sollten den *Ciceronem* nach wie vor traktieren«. *Richter*, S. 277. — *Bengels* Urteil über die heidnischen Schriftsteller steht in der Schlußabhandlung *(Ne quid nimis)* der Schrift: *Epistolae Ciceronis* usw. Darin behauptet er, daß Cicero der beste Lateiner sei, und schließt: »*Maneat tamen expulsa Ciceronianorum haeresis.*« Vergl. dazu *Nestle* a. a. O., S. 16. — *Schmid*, Gesch. d. Erz. IV 1, 308.

[2]) L. 365. Diese Worte nehmen Bezug auf Joh. 19, 20.

Das Französisch erwähnt Flattich nur beiläufig.[1] Unter seinen Unterrichtsfächern war es aber vertreten, da es bereits seit einem Jahrhundert in Deutschland die Sprache der Gebildeten und vornehmen Kreise war und Unterricht darin auf allen höheren Schulen Württembergs erteilt wurde.

Das nationale Prinzip.

Als Fundament der Sprachstudien sieht Flattich den Unterricht in der Muttersprache an; und lediglich auf die Bewertung des Deutschen soll sich der Begriff »national« beziehen; denn die sonstigen Forderungen einer nationalen Erziehung blieben wie dem gesamten Pietismus, so auch Flattich eine fremde Gedankenwelt. Aber die heiligen Rechte der Muttersprache auf die Schule fühlt er, und ihre Pflege hält er für eine wichtige pädagogische Aufgabe: »Es kommt viel darauf an, daß junge Leute in der Muttersprache recht geübt werden.«[2]) Deutsche Schulen sind ihm für die ersten Unterrichtsjahre die einzig richtigen Bildungsstätten.[3]) Es ist ein ehrendes und schönes Zeugnis für die Höhe des Zieles, das er dem Deutschunterricht stellt, wenn er schreibt: »Ich muß bei manchen viele Zeit mit allerlei Historien zubringen, nur daß sie Deutsch lernen und dadurch den Nachdruck der deutschen Worte verstehen. . . . Ein anderes ist Küchendeutsch, ein anderes gut Deutsch verstehen.«[4])

Auf die Kraft der Muttersprache führt er auch die Macht und den Einfluß eines Menschen zurück, und eine Betrachtung »über die besondere Kraft, die im Worte eines Menschen liegt und die der Mensch vor dem Tiere voraus hat,« schließt er in der »Information nach der

---

[1]) L. 237. Vergl. dazu *Ziegler* a. a. O. 193.

[2]) L. 236. Vergl. *Ehmann* 156.

[3]) In seine »Privatinformation« nahm er ebenfalls keinen Schüler auf, der nicht eine genügende Vorbildung im Deutschen nachweisen konnte. Vergl. L. 276.

[4]) L. 237.

Heiligen Schrift« an Matth. 8, 9[1]) an. Als Prediger und Lehrer hat er die Wahrheit seiner Behauptung, die gewaltige Wirkung der *viva vox* auf Erwachsene wie Schüler, prüfen und bestätigen können.

Mit der Forderung einer sorgfältigen Pflege der Muttersprache folgt Flattich dem Zuge der Zeit. Ratke und Comenius hatten auf die Wichtigkeit des muttersprachlichen Unterrichtes hingewiesen; Basedow forderte ihn im Elementarwerk,[2]) und auch Trapp trat mit besonders warmen Worten für eine eingehende unterrichtliche Behandlung des Deutschen ein.

Innerhalb des Pietismus tritt die unterrichtliche Pflege der Muttersprache schon bei Francke hervor. Dieser hatte sie in die Lektionspläne seines Pädagogiums aufgenommen. In einem halben Jahre sollte der »Kursus in der deutschen Oratorie« bei täglich einer Lehrstunde beendet sein. Die beteiligten Schüler wurden »auf Grund einer gedruckten oratorischen Tabelle über die Einrichtung einer Rede unterwiesen und im Entwerfen von deutschen Briefen und ganz »kurzen Reden« geübt, als welches in dieser Klasse das Hauptwerk ist.« [3])

Aber wie bei Francke, so kann auch bei Flattich von einer Pflege der deutschen Poesie nicht gesprochen werden. Beide standen mit ihrem asketischen Empfinden und praktischen Denken nicht nur der Poesie, sondern jeder Kunst völlig verständnislos gegenüber.

Das Realprinzip.

Mit dem Bestreben, dem Schüler ein ernstes Christentum einzupflanzen, verbindet sich bei Flattich ein klarer Blick für die berechtigten Forderungen des praktischen Lebens. Darin besteht überhaupt der Vorzug pietistischer Gesinnung, daß sie die Schule auch den materiellen

---

[1]) L. 422 f.

[2]) Methodenbuch v. 1774, IV, 163 ff.

[3]) *Richter* 284 f.

Kulturinteressen dienstbar gemacht, daß sie Gewerbe und Industrie in der Schule berücksichtigt hat. Die Realien erfahren in dieser Richtung darum eine starke Begünstigung, und eine encyklopädische Tendenz des Unterrichtes ist die Folge. Auch in Flattichs Wahl der Unterrichtsfächer ist der realistische Zug erkennbar, aber eine unterrichtliche Polymathie anzustreben, lag ihm vollkommen fern. Alle Realien, die der formalen Bildung wenig dienen, werden von ihm, getreu seinem Grundsatze: *Non multa, sed multum* zurückgesetzt und nehmen sich neben den anderen Fächern nur wie *parerga* aus.[1])

Mathematik und Philosophie zeigen dagegen eine rühmliche Ausnahme, weil sie die formale Seite der realistischen Wissensfächer darstellen. In der Wertschätzung der Mathematik, vor allem der Geometrie steht Flattich sogar über seinem Lehrer Bengel,[2]) dem diese nur Dienerin des Bibelverständnisses ist, während Flattich an ihr die formale Bildungskraft schätzt.

Die Philosophie vermag zwar nach seiner Anschauung nicht die Wahrheit zu bringen, ist aber eine Schleifmühle der Denkkraft. Sie schärft den Verstand und besitzt einen die Anschauung erweiternden und vertiefenden Wert.

Flattichs Wertschätzung der Mathematik und Philosophie ist ebenfalls ein Zug der Zeit. Beide Gebiete hatten im Laufe des 18. Jahrhunderts ihren Einzug in die höheren Schulen gehalten. Auf die Berücksichtigung der Mathematik hatte schon Locke hingewiesen und ein Studium der sechs ersten Bücher des Euklid verlangt;[3]) und der pietistische Vertreter dieses Faches, Francke,

---

[1]) Die einzige Stelle, in der er Geschichte und Geographie erwähnt, findet sich *Ehmann* 145.

[2]) Über Bengels Verwendung der Mathematik im Dienste des kirchlichen *Computus* vergl. *Burk* und *Nestle*, auch *Schmid*, Encykl I. 309.

[3]) *Locke*, Gedanken § 181. — Vergl. auch *Günther*, Pädag. Berührungspunkte zwischen Locke und Francke, S. 29.

forderte bereits ein halbes Jahrhundert vor Flattich von den Schülern seiner höheren Anstalten, »daß sie nicht nur eine Figur nachzeichnen, eine Definition nachsprechen, eine Demonstration mit anhören . . ., sondern daß sie sich bei der *mathesi* gewöhnen, allen Sachen recht nachzudenken und nichts unbewiesen oder ohne Grund anzunehmen«.[1] Flattichs Zeitgenossen vollends, die rationalistisch denkenden Philanthropen, betrachteten die Mathematik als einen Hauptgegenstand des Unterrichtes.

Infolge des intellektualistischen Charakters dieser Richtung stand auch die Philosophie als Unterrichtsfach bei den Philanthropen mit an erster Stelle. Basedow forderte sogar in seiner Übertreibung eine Kinderontologie. Der Pietismus steht dagegen in seiner Allgemeinheit der Philosophie in ablehnender Haltung und engherziger Befangenheit gegenüber. So vergleicht Francke den Philosophen, »der ohne Christum sich bemüht, in göttlichen Dingen weise zu sein« mit einem Narren und Toren. In den »Erinnerungen an Studierende der Theologie« empfiehlt er, nur mit Vorsicht philosophische Lektionen zu hören, denn »allein ein verständiges Gemüt wird verschiedenen Nutzen aus der Moralphilosophie sowohl für sich, als auch für andere herzunehmen wissen«.[2] Diesem Standpunkte gegenüber erscheint Flattichs freiere Anschauung in vorteilhaftem Lichte.

Als Normalweg des Unterrichtes für den künftigen Gelehrten läßt sich in Flattichs Forderungen folgende Bemerkung ansehen: »Es ist bei Studierenden etwas Gutes und Nützliches, wenn sie zuerst *Philologica* recht erlernen, nach geendigter Philologie die Mathesin angreifen, nach erlernter Mathesi die Philosophie studieren und nach geendigter Philosophie sich mit allem Ernst auf ihre Fakultät legen.«[3]

---

[1]) *Richter* 694.
[2]) *Richter*, S. 622, 116.
[3]) *Ehmann* 145.

In einem zusammenfassenden Urteil über Flattichs Wahl der Unterrichtsstoffe darf man behaupten: Durch die Berücksichtigung der Realien und der Muttersprache tritt er der Alleinherrschaft eines rein formalen Humanismus entgegen und bringt den Unterricht in eine nähere Beziehung zu den berechtigten Forderungen und Bedürfnissen des wirklichen Lebens.

Veredelung des Gemütes und Schärfung des Verstandes oder Idealismus und Formalismus sind die beiden Hauptgesichtspunkte für seine Auswahl der Unterrichtsstoffe. So gehen die beiden in der Geschichte der Pädagogik hervortretenden Gegensätze in seinen Forderungen eine friedliche Synthese ein.

Die Unterrichtsform.

In unterrichtlich-methodischer Beziehung stand er in einer Zeit, die einen bedeutenden Schritt vorwärts gekommen war. Die Unnatur der pädagogischen Praxis im vorangegangenen Jahrhundert, die es trotz mancher wertvollen theoretischen Forderungen noch nicht zu einer echten und brauchbaren Grundlage für den Unterricht gebracht hatte, war durch Rousseaus gewaltig wirkendes Eingreifen überwunden worden. Er war es gewesen, der eine psychologische Auffassung pädagogischer Tätigkeit gefordert hatte. Von den Philanthropen wurden seine Gedanken zwar vergröbert und weniger feinsinnig, zuweilen karikiert in der Praxis angewandt, aber doch wurde durch sie auch in weiteren Kreisen und in anderen Geistesströmungen das Bestreben hervorgerufen, neue und dem Gange der natürlichen Entwicklung des Kindes gerecht werdende Methoden zu finden.

Innerhalb der pietistischen Pädagogik zeigt Flattich ohne Zweifel, daß er diesem Zuge der Zeit manche wertvolle methodische Anschauung zu verdanken hat. Aber sein kühl prüfendes Verhalten bewahrte ihn vor den Extremen, auf die seine Zeit zuweilen verfiel. Sehr bezeichnend dafür ist schon sein Urteil über die Wert-

schätzung der Methode. Gerade diese Frage ist es, die die meisten und größten Repräsentanten der Pädagogik, besonders die Philanthropen im Lichte der Intoleranz erscheinen läßt: Methode und nur eine, ihre Methode ist fast alles. So schreibt *Trapp*: »Glaubt irgend ein Mensch an Wunder der Methode, so bin ich es. Methode ist der große Angel, um welchen sich der gesamte Unterricht wie die gesamte Erziehung dreht.«[1]) Auch nach Pestalozzi »macht die Methode im Kinde das Denken, Lieben und Handeln, sie macht ihm das Beten habituell«.[2]) Man darf wohl behaupten, daß in solchen Äußerungen eine starke Überschätzung methodischer Tätigkeit zum Ausdrucke kommt. Flattich hält sich von dieser einseitigen Bewertung frei, und so mag gleich an erster Stelle sein Urteil über die Machtgrenzen der Methode stehen: »Man muß nicht meinen, als ob es nur eine einzige rechte Art zu informieren gäbe ... Wenn ein Lehrmeister fleißig ist und es redlich meint, so schaffet er manchmal mehr Nutzen, wenn er auch gleich die rechte Methode des Unterrichtes nicht hat, als derjenige, der die beste Art darin hat, aber nicht fleißig ist oder es mit jungen Leuten nicht gut meint.«[3]) »Wie sich Speise und Trank auf unterschiedliche Art kochen läßt,«[3]) so kann nach Flattichs Anschauung auch unmöglich nur eine Unterrichtsform existieren. Im Gegenteile muß den mannigfachen und wechselvollen Gestaltungen der psychischen Beschaffenheiten besonders in der Methode Rechnung getragen werden.

So kommt Flattich zu seiner wertvollen Forderung der *methodus subjectiva*. Der Lehrer darf seine Persönlichkeit zum Ausdruck bringen; denn mit der stillen Macht seines Einflusses wirkt er vielleicht mehr als alle

[1]) Braunschweig. Journal 1790, III, 330. Vergl. auch *Fritzsch, E. Chr. Trapp*, Dresden 1900, S. 190.

[2]) *Pestalozzi*, Ansichten und Erfahrungen, die Idee d. Elementarbildung betreffend (Ausg. von Seyffart, IX, S. 221).

[3]) L. 211.

Unterrichtsmethoden und Zuchtmittel ausrichten können. In gleicher Weise muß die Eigenart des Schülers freien Spielraum haben. »Es ist die *methodus subjectiva*, daß man sich in der Information nach der *capacitas subjectorum* akkommodiert,«[1]) »daß man den Kindern ein Kind, den Buben ein Bube, den Jünglingen ein Jüngling, den Schwachen ein Schwacher wird«.[2])

Nebenbei sei erwähnt, daß Flattich diese auf psychologischem Wege gefundene Anschauung der *methodus subjectiva* auch deswegen für die richtige hält, »weil Christus in der Information seiner Jünger bis zur Ausgießung des heiligen Geistes die *methodum subjectivam* gebraucht hat«.[1])

Die Forderung der Anschaulichkeit.

Unter allen den großen und allgemeinen Gesichtspunkten und Maßnahmen, die aus der Erkenntnis und der Berücksichtigung der seelischen Tätigkeit erwachsen, tritt in Flattichs Lehre die Forderung der Anschaulichkeit am stärksten hervor. Das vorzüglichste Mittel eines lebendigen und anregenden Unterrichtes ist sie vor allem in den ersten Schuljahren. »Wenn junge Leute noch keinen oder wenigstens einen sehr schwachen Verstand haben, so muß die Information bloß *per sensus, imaginationem* und *memoriam* gehen.«[3]) Auch für das reifere Alter ist der Weg der Anschauung oder (wie ihn Flattich auch nennt) die »Erfahrungsmethode« bedeutend höher zu bewerten als die »rationale«, weil man durch sie ein »größeres Licht« erhält und »eine Wahrheit gleichsam innen empfindet«.

Mit seiner letzten Behauptung steht er auf dem Boden des Subjektivismus: Jede Erkenntnis ist von Gefühlswerten begleitet, die ein stärkeres Kriterium der Wahrheit sind als die Vernunft. Die auf intuitive Überzeugung sich stützende Erkenntnis ist die sicherste.

---

[1]) L. 362. — [2]) L. 440. Vergl. L. 269.
[3]) L. 372.

Mit dieser Anschauung erinnert er zugleich an Sulzer, der in ähnlicher Weise behauptet: »Wir sind von der Wahrheit einer Sache nur dann überzeugt, wenn wir durch ein inneres Gefühl empfinden, noch ehe wir imstande sind, sie mit gehöriger Schärfe zu beweisen.«[1] Ebenso ist hier auf die Gefühls- und Glaubensphilosophen Hamann, Friedrich Heinrich Jacobi und Herder hinzuweisen, die in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts die subjektive Gewißheit des inneren Erlebens und Erfahrens als das tiefste Wissen hinstellten.

Den Forderungen über die Anschaulichkeit des Unterrichts sind ferner Flattichs Gedanken über die *methodus per ingenium* zuzuzählen. »Das Lehren durch Ingenium ist jungen Leuten begreiflich und angenehm.«[2] Auch in diesem Punkte zeigt sich Flattichs pädagogisches Talent, das zu schätzen weiß, wie ein glückliches Bild, ein treffender Vergleich oft auf einmal schwierige Probleme völlig klären, ist ja selbst Flattichs ganze Art des Denkens anschaulich gewesen. Zu allem, was ihm rein begrifflich und leer erschien, suchte er sich ein Gleichnis. Darum erschien ihm wie auch Bengel und Oetinger Christus als der beste Lehrer, weil er das Unsichtbare in Rätseln und Gleichnissen dem menschlichen Geiste in unübertrefflicher Weise nahe zu bringen wußte.

Dem obersten Grundsatze der Anschaulichkeit dient auch seine Forderung: *per inductionem et experimentum.* »Man muß alles durchs Exempel laufen lassen.«[3] Darum verlangt er als echter Praktiker, »einem Anfänger ja keine Regeln zu geben«, sondern »viele hundert Exempel«. Zu dieser Gedankenrichtung gehören auch seine Bemerkungen über die Lehrart des »Zeigens«, des »Vormachens«, die er in Gegensatz zum »Lehren« stellt.[4]

---

[1]) *Dähne* a. a. O., S. 17.

[2]) *Ehmann* 123.

[3]) L. 198. — [4]) L. 197.

Das Prinzip der Anschaulichkeit darf, im weiteren Sinne gefaßt, auch auf die Gefühlslebendigkeit ausgedehnt werden, die er im Schüler durch die Vortragsweise des Lehrers erzeugt wissen will. »Es hat der Ton und das Absetzen im mündlichen Vortrag viel zu sagen.«[1]) Damit vertritt er den alten und neuen wichtigen pädagogischen Satz: *Vim vox mirificam viva docentis habet.* Mit seiner Behauptung: »Man kann durch das Hören etwas leichter fassen als durch das Lesen« nähert er sich den modernen Ideen in Hildebrands Schrift »Vom deutschen Sprachunterricht.« Der Anschaulichkeit ist ferner der Gedanke zuzurechnen, mit dem Kinde in kindlicher Ausdrucksweise zu verkehren, denn »*balbus balbum rectius intelligit*«.[2])

Zu diesem Grundsatze hat weiter die Forderung des angenehmen und leichten Unterrichtes die engste Beziehung. »Weil Christus in Ansehung des Lernens sagt: Meine Last ist leicht, so muß ein Lehrmeister vornehmlich darauf bedacht sein, wie er einem jungen Menschen das Lernen nicht so schwer, sondern vielmehr leichter machen möge.«[3]) Doch warnt Flattich hier vor dem Extrem, vor dem »rein plaisierlichen Lernen«; denn dieses verstärkt nur die ohnehin schon zur Zerstreuung geneigte kindliche Natur in ihrer Anlage, leitet die ganze Erziehung in falsche Bahnen und läßt das Ziel, die Mündigkeit des Kindes im Denken und die Kraft zum Kampf ums Dasein nicht erreichen.[4]) Einen Seitenblick auf die philanthropinistische Methode bedeuten wohl die Worte: »Heutzutage ist es Mode, die Kinder alles spielenderweise zu lehren, daß sie auf eine leichte Art dazu kommen; allein ich halte nicht viel davon.«[5]) Flattich will das Kind an den Ernst der Arbeit gewöhnen. Er verwirft nicht das Spiel, sondern nur die Methode des spielenden

---

[1]) L. 295. Vergl. auch L. 203.
[2]) L. 237. — [3]) L. 438.
[4]) Vergl. L. 452.
[5]) L. 452.

Lernens. Ihn trifft keineswegs das Urteil, das Paulsen über den Pietismus äußert: »Der Pietismus wollte den Spieltrieb aus der kindlichen Natur heraustreiben »auf evangelische Weise, indem man ihnen die Eitelkeit und Torheit des Spieles vorstellte und wie dadurch die Gemüter von Gott, dem ewigen Gut abgezogen und zu ihrer Seelen Schaden zerstreuet werden.«[1]) Diese zum Beweise seiner Behauptung herangezogene Bestimmung aus der kursächsischen Schulordnung vom Jahre 1724 charakterisiert nicht den gesamten Pietismus, vor allem nicht Flattich.

Mit der ablehnenden Haltung gegenüber der Methode des »spielenden Lernens« steht Flattich in seiner Zeit durchaus nicht allein. Nicht nur Neuhumanisten wie Heyne und Friedrich August Wolf, sondern auch Philanthropen wie Villaume und Stuve verwarfen diesen Basedowschen Grundsatz. So schreibt *Stuve*: »Es ist eine elende und für das Menschengeschlecht höchst unglückliche Erfindung, die Kinder spielend unterrichten zu wollen. Was hat das Spiel mit dem Unterricht zu tun?«[2])

Flattich will mit seinem Grundsatze der Anschaulichkeit hauptsächlich den Schwachbegabten dienen, dem Ausspruche des Meisters folgend, daß nicht die Gesunden, sondern die Kranken des Arztes bedürfen. Für die Auffassung seiner Denkweise ist diese Forderung nicht ohne Bedeutung. Sie zeigt die durch seine gesamte Pädagogik sich hindurch ziehende große soziale Idee der besonderen Fürsorge für die geistig Zurückgebliebenen, die wieder mit seinen christlich-ethischen Zielen zusammenhängt und ihn mit Pestalozzi vereinigt.

Die Klarheit des Denkens.

Flattichs zweite Hauptforderung gipfelt in dem Satze: Alle Begriffe des Schülers müssen klar und deutlich sein.

[1]) *Paulsen* II, S. 4.

[2]) *Stuve*, Kleine Schriften, 92 ff.; vergl. auch *Dähne* a. a. O., S. 174—177.

Für die Oberstufe des Unterrichts verlangt er darum die Herrschaft der Methode des »Lehrens«[1]) und die *methodus systematica*,[2]) das ist die logische Deduktion, die sich in ausgeprägter Reinheit in den Gebieten der Mathematik, Philosophie und Logik zur Anwendung bringen läßt. Ferner hat eine begriffliche Analyse der Unterrichtsstoffe die Aneignung zu erleichtern; denn »man kann den größten Stein hinwegtragen, wenn man ihn in Stücke schlägt.«[3]) Auf der Seite des Schülers muß sich aus dem »mechanischen Arbeiten« das zur Selbständigkeit führende denkende Schaffen entwickeln.[4]) Zusammenhang damit hat Flattichs wertvolle Betonung der heuristischen Methode, ebenso spielt der Rousseausche Begriff des »Selbstfindens« in seinen Forderungen eine wichtige Rolle.[5]) Die Fragen: warum? und wozu? sollen den Kindern beständig auf den Lippen schweben.[6]) Zu diesem Zwecke wünscht er auch die Anwendung der »fragenden Lehrart«, deren ausschließlicher Herrschaft er wegen der oft falschen Verwendung sonst sehr skeptisch gegenübersteht, »weil sie an der Selbständigkeit hindert«.

Die Forderung der Klarheit des Denkens zeigt Flattichs enge Verwandtschaft mit den Aufklärungspädagogen; denn klare und deutliche Begriffe zu erzeugen, dieser Zug fehlt bei keinem Vertreter der rationalistischen Richtung. Vor allem zeigt sich der Einfluß der Aufklärung in der nur unter anderem Namen in Flattichs Ausführungen auftretenden Idee der sokratischen Methode, der Maeutik, unter deren Einfluß das 18. Jahrhundert stand.[7])

Eine selbständige Stellung behauptet er jedoch in der entschiedenen Verwerfung des »Vernünftelns« auf zu früher

---

[1]) L. 137. — [2]) L. 221. — [3]) L. 198, 209. — [4]) Vergl. L. 68.

[5]) Vergl. L. 200.

[6]) Vergl. *Weitbrecht*, Psych. Beiträge, S. 26.

[7]) Vergl. *O. Willmann*, Sokratische Methode, *Reins* Encykl. VI. 674 ff. *Bahrdt*, Philanthropinischer Erziehungsplan. Frankfurt 1776. Kap. V.

Alterstufe,[1]) das die Philanthropen als echte Schüler Lockes übertrieben.

Der Gedanke der Konzentration.

»Mitten unter der gewaltigen; immer mehr zunehmenden Differenzierung der Wissenschaften« ist in der Schule der Grundsatz der Konzentration immer stärker zu betonen. Er ist aber keine Errungenschaft der modernen Unterrichtslehre, schon im 18. Jahrhundert beschäftigte der Einheitsgedanke des Unterrichtes die pädagogischen Kreise aufs lebhafteste. Besonders in der philanthropinistischen Pädagogik fand er die verschiedenartigste Darstellung; von Karl Fr. Bahrdt[2]) wurde er sogar in einem unhaltbaren Extrem vertreten.

In reichlichem Maße finden sich auch in *Flattichs* »Anmerkungen« Gedanken, die die Aufstellung dieser Forderung als charakteristisch für seine Pädagogik rechtfertigen. Aber sie tritt in rein empirischer und ungezwungner Weise auf, ohne bestimmte prinzipielle Ausprägung nach irgend einer Seite hin. Sie bildet die Grundlage des schon erwähnten Satzes: *Non multa, sed multum*, der sich sowohl auf die Zahl der Unterrichtsfächer, als auch auf die Fülle des Stoffes bezieht. Gerade seiner Zeit glaubt Flattich diesen Gedanken entgegenhalten zu müssen. »Ehemals war das Sprichwort, man solle nicht vielerlei lernen, sondern das, was man lerne, solle man gründlich lernen. Jetzt aber heißt es umgekehrt: Nichts gründlich, sondern vielerlei.«[3]) »*In omnibus aliquid et in toto nihil.*«[4]) Die Ursache dieser falschen pädagogischen Zeitanschauung sieht er in unlauteren Motiven, hauptsächlich im Ehrgeiz der Eltern, »mit jungen Leuten zu prangen«, »mit ihnen Figur zu

---

[1]) Vergl. *Weitbrecht* a. a. O., S. 26.
[2]) *Bahrdt*, Philanthropinischer Erziehungsplan. Frankfurt 1776.
[3]) L. 452 f.
[4]) L. 366. Vergl. auch L. 337.

machen«.[1]) Der psychologische Fehler, den diese Methode an sich trägt, ist die Unterstützung der Zerstreuung. »Weil die Flüchtigkeit der Überlegung entgegenläuft, so muß man mit jungen Leuten nicht immer etwas anderes traktieren, damit sie zu etwas Gesetzten gelangen.«[2]) »Wenn man einen Acker zu dicht sät, so gibt es zwar viel Stroh, aber es hindert an der Vermehrung des Samens. So muß man in jungen Jahren nicht gar zuviel sammeln wollen.«[3])

Damit verlangt aber Flattich keine engherzige Einheit. Er sieht gerade in der Verbindung und Verknüpfung verschiedener Wissensgebiete die Möglichkeit, wertvolle Vorteile für eine vertiefte Auffassung der Unterrichtsgegenstände zu gewinnen und glaubt, durch eine relative Mannigfaltigkeit des Unterrichtsstoffes Vielseitigkeit des Interesses zu erreichen. »Es ist nicht gut, nur immer einen einzigen Lehrgegenstand in der Schule zu treiben. Bei dem einen Fach lernt man diesen, bei dem andern einen andern Vorteil, bei dem diese, bei jenem eine andere Art zu denken;«[4]) und »wenn ein junger Mensch zu einer einzigen Wissenschaft Lust hat, so kann man ihm leicht eine Lust zu anderen Wissenschaften machen«.[5])

Der Konzentrationsgedanke wird von ihm auch in dem Sinne gefaßt, daß innerhalb eines **einzigen** Lehrfaches stets die Gedankenverbindungen aufzusuchen und zu wahren sind. »Damit junge Leute das Vorhergehende behalten, so macht man, daß solches in das Folgende wieder einschlägt.«[6]) »Was man behalten soll, muß man immer wieder in andere Dinge einfließen lassen, wovon man auch diesen Nutzen hat, daß man eine Sache besser verstehen lernt.«[7]) Darum schätzt er auch die

[1]) L. 338. — [2]) L. 192. — [3]) L. 278.
[4]) L. 206. Vergl. auch L. 209.
[5]) *Ehmann* 131.
[6]) *Ehmann* 124.
[7]) *Ehmann* 155.

schon erwähnte »systematische Methode«, weil sie auf sorgfältige Verknüpfung der Gedanken dringt.

Sein Grundsatz führt ihn weiter zur Forderung, den Unterricht in »konzentrischen Kreisen« zu erteilen. Damit antizipiert er eine Vorschrift, die in der modernen Pädagogik eine wichtige Rolle spielt. »Wenn man einen jungen Menschen etwas lehren will, so ist es gut, wenn man zwei oder mehrere Kursus daraus macht. In dem ersten nimmt man das Leichteste, Angenehmste und Notwendigste vor, so daß er eine Vorbereitung zum folgenden wird.«[1]) Psychologie und Pädagogik Flattichs zeigen hier vollständige Übereinstimmung: Die Seelenvermögen entwickeln sich allmählich und darum kann man auch bei scheinbar einfachen Problemen immer nur stufenweise erkennen.[2]) Vom »*sensus communis*«[3]) an vermag man nur »*gradatim*« in die Feinheiten und Tiefen einzudringen, die keiner Wahrheit fehlen.

Der Grundsatz der Übung in der Selbsttätigkeit.

Als letztes methodisches Prinzip Flattichs möchten wir seinen Grundsatz der Übung und Anleitung zur Selbsttätigkeit erwähnen.

Flattich dringt deshalb auf eine so weitgehende Verwendung der Übung, vor allem der Selbstübung des Schülers, weil er sie als das erste Stadium eines Schaffens ansieht, das mit eignen Kräften bewirkt ist. »Es ist an dem Präparieren und Repetieren soviel gelegen, weil es ein eignes Geschäft ist.«[4]) Darum betont er auch das

---

[1]) L. 212.

[2]) Vergl. L. 209, 350. *Ehmann* 124, 162.

[3]) Mit dem Ausdruck »*sensus communis*« erinnert Flattich an zwei wichtige Schriften seines Freundes Oetinger, an die lateinisch geschriebene: »*Inquisitio in sensum communem*« und an die deutsche: »Die Wahrheit des *sensus communis* oder des allgemeinen Sinnes in den Sprüchen und Prediger Salomo.« Vergl. *Hauck*, Realencyklopädie XIV, 335.

[4]) L. 288.

»Schreiben« mehr als »die bloß mündliche Information«,[1]) weil die Niederschrift der Gedanken zur Klarheit des Denkens zwingt und mit der Schärfe des Gedankens sich das ganze Geistesleben plastischer gestaltet und vertieft. Denselben Gedanken äußert auch Jean Paul in seiner Levana: »Da es gewiß ist, daß unser Vorstellen mehr ein inneres Sehen als ein inneres Hören ist, so muß das vor dem Auge verharrende Schreiben weiter und länger dem Ideenschaffen dienen als der Flug des Tones;« [2]) und Herder schreibt: »Der Griffel schärft den Verstand, berichtigt die Sprache, entwickelt Ideen und macht die Seele in wunderbarer Weise tätig.«

Seinen Schülern gab Flattich »Normalaufsätze«,[3]) um Selbständigkeit in der schriftlichen Darstellung der Gedanken zu erzielen. Diese waren von ihm selbst gefertigt und (wie er schreibt) »auf ein succesives Besinnen eingerichtet«.[4]) Sie zeigten dem Schüler den Weg, die Gedanken über ein bestimmtes Thema logisch zu ordnen und in gewandte Form zu kleiden. Über die äußere Veranlassung seines Verfahrens schreibt er: »Als ich mit meinen Schülern spazieren ging, sah ich unterwegs ein Vogelnest auf einem Baum. Da ich es ihnen zeigte, so mußte ich gleich einen hinaufschalten. Da dieser droben war, so wollte auch der andere hinauf ... Darüber fiel mir ein: Deine Information wird dir deswegen so sauer, weil es ein bloßes Schalten ist. Wenn du, dachte ich, eine Leiter hättest, so könnte einer nach dem andern ohne deine Mühe auf den Baum steigen. Von dem an war ich darauf bedacht, nach einer neuen Methode zu informieren ... Ich machte daher schriftliche Aufsätze, die ich stufenweise und nach der Fähigkeit junger Leute einrichtete.« [5])

Der Selbstentwicklung des Kindes bringt Flattich

---

[1]) Vergl. L. 200.

[2]) Levana, herausg. v. *Lange*, S. 272.

[3]) Vergl. L. 68. — [4]) Vergl. L. 451. — [5]) L. 451.

mehr Vertrauen entgegen, als es die strengpietistische Anschauung erlaubte. In direktem Gegensatze zu Franckes mißtrauischer Vorschrift, die freie Arbeit des Schülers zu unterbinden, steht er mit seiner freien Behauptung: »Es ist eine nötige Sache, daß junge Leute auch ohne Lehrmeister schaffen können.«[1]) Er läßt dem Schüler in der unterrichtlichen Arbeit Freiheit des Tuns, um in ihm das Kraftgefühl zu wecken und zu erhöhen und ihn zur Lösung der verwickelten Aufgaben des Lebens zu befähigen. Er folgt dem frischen Zuge, der die Pädagogik des 18. Jahrhunderts durchweht und in Rousseaus, später in Pestalozzis und Fichtes Werken besonders begeistert.

Um die Übung und Anleitung zur selbständigen Arbeit intensiver zu gestalten, weist er ferner den Erzieher hin auf den Satz: *Nulla dies sine linea*[2]) und zeigt, was die frühe Gewöhnung an die geistige Tätigkeit zu bedeuten hat. Er hält sich aber vom Extrem frei, von der Franckeschen Forderung des immer gleichmäßigen Verlaufs der Tage und tritt für die Ferien oder (wie er sie nennt) für die »Vakanzen« ein. Sie dienen ihm zur »Aufmunterung des Gemütes, zur Beförderung des Nachdenkens und zur Gesundheit des Leibes«. Eine pietistisch engherzige Bedenklichkeit mischt sich allerdings in sein Urteil ein.[3])

Weiter will er seine Forderung: *Nulla dies sine linea* so verstanden wissen, daß auch die dem Kinde so nötige »Recreation« in der Schule eine Freistatt erhält; denn »die Motion ist in jungen Jahren bei den meisten Naturen eine nötige Sache. Es muß der Lehrmeister nicht gestatten, daß junge Leute den ganzen Tag sitzen, sondern er muß sie auch zur Motion anweisen.«[4])

An den Schluß des Kapitels der didaktischen Anschauungen Flattichs möchten wir seine Forderungen über

---

[1]) L. 200. — [2]) L. 68, 225.
[3]) L. 242 f. Vergl. L. 275, 379.
[4]) L. 222, 446.



die Zeit der Unterrichtserteilung stellen. Weil er dem Kinde Freiheit in dem Genuß des Lebensglückes und der Jugend gönnt, ist er gegen einen zu frühen Beginn des Schulbesuches im 5. Lebensjahr, wie er zu seiner Zeit in Stuttgart üblich war.[1] Aber diese Freiheit der Betätigung, die er dem Kinde reichlich gibt, verweigert er dem gereiften Schüler und dem Studenten. Vor allem sind ihm die Jahre der Studienzeit das bildungsfähigste Alter.[2] Darum ist er ein Feind der Freiheit des Studiums auf der Hochschule. Was Spener in seiner Schrift: *Pia desideria* als Besserungsvorschlag angegeben hatte und was Francke mit einem Schlage zu erreichen hoffte, eine »stille, fromme, fast klösterliche Zucht an die Stelle des herrschenden, wüsten Studentenlebens zu setzen«, ist auch Flattichs Ideal.

Flattichs Gedanken über die Erziehung im engeren Sinne.

Das Schwergewicht aller pädagogischen Tätigkeit ruht auf den Funktionen der Zucht. Daß gerade sie ein dornenvoller und steinichter Weg ist, der zuweilen durch Dunkelheit führt, sehr oft auch trotz der größten und redlichsten Bemühungen des Führers in wüste Öde leitet, spricht sich in Flattichs Aufzeichnungen als lebendige und ernste Erinnerung an sein praktisch-pädagogisches Wirken aus. Das Ziel, das er ihr stellt, ist die Fähigkeit des Schülers, »sein eigner Zuchtmeister zu sein«.

Die naturgemäfse Erziehung.

Unter den allgemeinen Charakterzügen, die sich in seinen Erziehungsforderungen erkennen lassen, tritt der Grundsatz der naturgemäßen Erziehung am stärksten hervor.

Die Natur ist für ihn nicht nur wichtiges Bildungsziel, sondern ein Leitstern und Vorbild für den Erziehungs-

[1] L. 156, 285.
[2] L. 314, 323.

weg. Darum wählt er sich zur Veranschaulichung erzieherischer Probleme immer Bilder aus der Natur und lernt von ihnen in derselben Weise wie Comenius, der in seiner »Großen Didaktik« vom 23. Kapitel an aus den Vorgängen der Natur seine methodischen Forderungen ableitete. Da er zugleich fordert, auf die seelische Natur die größte Rücksicht zu nehmen, gibt er seinem Grundsatz auch einen psychologischen Charakter, der an Pestalozzis Anschauung erinnert.

Die Neigung, den Erziehungsweg an die Natur anzuschließen, erklärt sich aus Flattichs Persönlichkeit. Naturliebe hatte er in der Jugendzeit beim Vogelfange eingesogen und bis ins Alter bewahrt. Auf einsamen Streifzügen genoß er gern und dankbar die Gaben der Natur und suchte in der Weite der Fluren bei seelischer Erschütterung die Ruhe des Gemütes.

Die Freude an der Natur weckte er auch in seinen Schülern. Im innigen Zusammenleben mit ihr ließ er sie aufwachsen. In oft überschäumender Weise durften sie in der schönen Umgebung von Metterzimmern und Münchingen froh und heiter ihrer Jugendlust leben.[1] Überängstlichen Gemütern, die ihr Bedenken über Flattichs Zustimmung zu dieser ungebundenen Lebensweise seiner Zöglinge äußerten, gab er zur Antwort: »Die Jugend muß vertobt haben, aber nicht bös.«[2] »Man will öfters von jungen Leuten haben, sie sollen nicht kindisch oder bübisch sein, sondern sie sollen wie die Männer sich beweisen und eine gesetzte Lebensart haben. Wer will von einem Kalbe fordern, daß es nicht springe? Man kann zwar bald machen, daß einem Kalbe das Springen vergeht, indem man es nur kreuzlahm schlagen darf.«[3]) »Wenn die jungen Leute Regierungsräte sind, tuns sies nimmer.«[1]) Er fragt sich ernstlich, ob aus dem

[1]) L. 77.
[2]) L. 77, 445.
[3]) L. 264,



Kinde ein rechter Mann werden kann, wenn es in der Jugend sich nicht ungehemmt bewegen darf.[1])

Zusammenhang mit dieser Ansicht hat seine Forderung einer zwanglosen Aufsicht seitens des Erziehers. »Wenn man überall nachgeht und auf alle Schritte und Tritte acht hat, so wird man jungen Leuten unerträglich.«[2]) Lehrer und Schüler müssen sich mit Vertrauen und Offenheit gegenüberstehen. Nur so kann die Basis der Achtung und Liebe und damit das Fundament aller Erziehung erhalten bleiben. Ohne den Glauben des Schülers an die Autorität und Liebe des Lehrers erscheint Flattich eine tatkräftige und gesinnungsbildende Einwirkung auf das Willensleben völlig aussichtslos.[3])

Der Gegensatz Flattichs zu Francke, auch zu Bengel ist groß genug, um seine Pädagogik in ihren Vorzügen erkennen zu lassen. Francke spricht in seiner Furcht vor dem Durchbruch sündiger Regungen nie von Freudigkeit und Frische, Spiel,[4]) Selbständigkeit und Freiheit, von froher Bewegung, nur von Behütung, Überwachung, von Ernst und unkindlichem Betragen, das jede Jugendfreude unterdrückt. Bezeichnend dafür ist seine Vorschrift: »Die Kinder müssen allzeit unter sorgfältiger Inspektion gehalten werden, es sei auf der Stube, auf dem Hofe, auf dem Speise- oder Bettsaal, beim Kleiderwechseln oder bei der Reinigung oder wo es auch sein mag.«[5]) Über die Erholungsstunden schreibt er: »Zur Motion müssen die Kinder angehalten werden, damit sie nicht krätzig werden

---

[1]) L. 358. — [2]) L. 305.

[3]) Deshalb zeigt sich nach seiner Meinung die volle Schwere der pädagogischen Kunst in der Erziehung des Kindes in den ersten Lebensjahren, weil hier das Band des Vertrauens und der Achtung noch fehlt: und fast emphatisch klingen seine Worte: »Ich wünsche mir, daß ich nur soviel möchte gelernt haben, daß ich ein Kind von zwei bis drei Jahren weislich regieren könnte.« L. 246.

[4]) Über das Spiel bringt Flattich interessante Bemerkungen in L. 284.

[5]) *Richter* a. a. O., 549, 8.

oder erkranken. Der Lehrer kann dabei eine nützliche und erbauliche Historie erzählen oder sonst etwas aus der Physik von den Geschöpfen und Werken Gottes oder ein erbauliches Lied anstimmen oder zuweilen beten.« [1])

Flattich trägt mit rousseauischem Empfinden der natürlichen Anlage und der Heiterkeit des kindlichen Gemütes in richtiger Weise Rechnung. Er will den »guten Mut«,[2]) die Naivität und die Frische des Angebornen nicht unterdrückt wissen; denn »junge Leute lieben das natürliche und ungekünstelte Wesen«.[3]) Er hält sich frei von unpsychologisch-mönchischem Zwange und bringt in die Erziehung Freude und Sonne herein. Dieses Verdienst ist bei der Neigung, ihn als Pietisten auch der Fehler dieser Richtung anzuklagen, besonders hervorzuheben.

In noch helleres Licht tritt seine Anschauung, wenn man erwägt, daß es nicht bloß der Pietismus war, der an dem Fehler des inquisitorischen Suchens nach Vergehen der Kinder krankte, daß auch auf der Seite des Philanthropinismus, besonders bei den jüngeren Lehrern der Dessauer Anstalt dieser Zug stark ausgeprägt war. [4])

Von dem freien Geiste, der Flattich beseelte, sind auch seine Forderungen über die Strenge der Erziehung getragen, die wieder zeigen, wie feinfühlend er andern Zeitgenossen gegenüber dachte: Liebe und Milde hat in allem zu herrschen; denn »die Liebe bessert, das Gesetz richtet Zorn an«.[5]) »Wenn die Strafen besserten, so würde man im Zuchthaus besser werden, aber die Liebe bessert.« [6]) Nur sie vermag alle Hindernisse und Schranken des Lebens zu überwinden und zu durchbrechen.

In demselben idealen Sinne verlangt er vom Erzieher stete Verleugnung, Selbstübung und Selbstzucht. Er klagt, »daß man in der Erziehung der Kinder nicht

---

[1]) *Richter* 552.
[2]) L. 369. — [3]) L. 69.
[4]) Vergl. *Pinloche*, Gesch. des Philanthropinismus 1896.
[5]) L. 448.
[6]) L. 129. Vergl. L. 204 f., 185.

lernen, sondern alles mit Schärfe erzwingen will, obgleich man oft am Feldbau und an anderen Sachen täglich zu lernen hat«.[1]) Die Anwendung der Strenge, besonders der körperlichen Züchtigung, ist ihm immer ein Zeichen mangelnder Tüchtigkeit.[2]) In großdenkender Auffassung des Verhältnisses zwischen Kind und Erzieher untersagt er jedem Lehrer die Verwendung von Zwangsmitteln, wenn ein geistiges, inneres Band, ohne das die Strafe nur schadet, zwischen beiden nicht besteht.[3]) Wenn in diesem Falle der Erfolg zuweilen doch ein anderes Urteil zu sprechen scheint, glaubt Flattich trotzdem an keine Willensänderung des Kindes, sondern nur an ein Klugheitsverhalten, bewußt böse Gesinnungen und Absichten geschickt vor dem Lehrer zu verbergen. Diese Wirkung bedeutet ihm mit Recht mehr ein negatives Ergebnis als eine Besserung.

Ebenso unpsychologisch erscheinen ihm Maßnahmen, wie sie Francke forderte, nach der Züchtigung vom Kinde zu verlangen, die Hand zu geben, Besserung zu geloben und Dank zu sagen, die Strafe für ein Vergehen bis zur wöchentlichen Visitation oder auch im anderen Falle acht Tage aufzuschieben.[4]) Flattich fühlt, daß dadurch der Zusammenhang zwischen Strafe und Fehler für das kindliche Bewußtsein und damit der Zweck der Strafe verloren geht. Mit feinem und richtigem psychologischem Verständnis sieht er schon als verwerfliche Maßregel an, vom Kinde die Wahrheit erzwingen zu wollen, wenn diesem Strafe droht; denn Zwang und Furcht erziehen zur Lüge. Gleichfalls unpietistisch ist seine schöne Forderung an den Lehrer, im kindlich unüberlegten Tun nicht immer bösen Vorsatz zu wittern. Der Geist des Vertrauens zur kindlichen Natur spricht aus seinen Worten: »Es sind eben Kindsköpfe.«[5]) Der Glaube an die relative

[1]) L. 156. — [2]) L. 205.
[3]) *Ehmann* 133.
[4]) *Richter*, S. 448, §§ VII, X; 483, § 40.
[5]) L. 407.

Unschuld des Kindes und seine unendliche Liebe zur Welt der Kleinen führten ihn zu solchen Anschauungen; er hat sie mit seinem Lehrer Bengel gemein, der in gleichem freiem Sinne äußerte: »Bei der Jugend mache ich nicht viel aus den so gewöhnlich vorkommenden Bübereien und Leichtsinnigkeiten.«[1])

Das auf falsche Bahnen führende Extrem meidet aber Flattich. Als *ultima ratio* läßt er die körperliche Züchtigung gelten. Nur muß es dem Erzieher heiliger Ernst um die Anwendung dieses Mittels sein.[1])

Wie Comenius und Niemeyer zeichnet ihn eine maßvolle, ansprechende Mitte aus. Besonders an das berühmte comenianische Naturbild[2]) erinnern seine gut gezogenen Parallelen zwischen Erziehung und Natur: »Wann die Pflanzen wachsen sollen, so wird Regen und Sonnenschein dazu erfordert. Wann immer die Sonne scheint und es nicht regnet oder wann es immer regnet und die Sonne nicht scheint, so werden die Pflanzen an ihrem Wachstum gehindert. Doch dient es zum Wachsen, wenn es mehr Sonnenschein als Regen ist. Also muß ein Lehrmeister mit Freundlichkeit und Ernst, mit Liebe und Strafe abwechseln, doch so, daß Liebe und Freundlichkeit den Ernst und die Strafe überwägen. Gleichwie aber Platzregen mehr schadet als nützt, also muß man sich vor einem allzugroßen Ernst und harten Züchtigungen und einem ungestümen Wesen hüten.«[3])

Das Prinzip der Naturgemäßheit läßt Flattich als einen echten Erzieher erkennen, der in sonnigem Optimismus der pietistischen Anschauung vollkommen untreu wird und sich an Feinsinnigkeit den besten Pädagogen an die Seite reiht. Schöner und hochherziger kann der Grundsatz der Naturgemäßheit von keinem Erzieher aufgefaßt werden; denn aus jeder Forderung Flattichs erkennt man

---

[1]) Vergl. *Ehmann* 133.
[2]) *Comenius*, Große Unterrichtsl., Kap 26 (Richters päd. Bibl.).
[3]) L. 220.



»den warmen Pulsschlag des Herzens und den Kindersinn der wahrhaft großen Pädagogen«.[1])

Die Individualisierung der Erziehung.

Mit dem Verständnis für naturvolle Erziehung ist die Individualisierung, die in Flattichs Erziehungsgedanken hervortritt, eng verwandt. Das Prinzip der Naturgemäßheit muß zu ihr führen, weil jede Kindesnatur anders geartet ist und jede ihre Welt für sich hat, in der allein sie sich heimisch fühlt. Darum kann nur die »*methodus subjectiva*« die schwachen Keime wertvoller Eigenschaften im Kinde entdecken und sorgsam fördern. Ein oberflächliches Durchschnittsverfahren und eine gleichmäßige Behandlung der verschiedensten Charaktere ist Flattich zuwider.[2]) Er fordert, daß man niedergeschlagenen und zaghaften Gemütern (»niederträchtigen jungen Leuten«) »Herz machen«, Hochmütige zügeln müsse, »leichtsinnige, flatterhafte und faule junge Leute« hauptsächlich durch Zwangsmittel und Strenge regieren soll. Besonders sorgfältig will er die »Ehrliebenden« behandelt sehen, »bei welchen ein gutes Wort vielmehr ausrichtet als Gewalt«.[3]) Eine Verschiedenheit in der Behandlung fordert er auch in Rücksicht auf die Ausprägung des Willenslebens: »Wer keinen ernstlichen Vorsatz hat, bei dem macht sich ein Lehrmeister meistenteils nur verhaßt, wenn er ihn ernstlich angreift. Wer einen ernstlichen Vorsatz hat, dem kann man etwas zumuten, doch muß man zeigen, daß man es gescheit und gut mit ihm meint.«[4])

Diesem psychologischen Prinzip der Individualisierung zieht Flattich aber ethische Grenzen. In gleichem Maße betont er die Forderung, das feine Gerechtigkeitsgefühl

---

[1]) *Ziegler*, Gesch. d. Päd., S. 188.

[2]) L. 204. — [3]) L. 201, 204.

[4]) L. 256. Die Forderung, die Individualität zu berücksichtigen, läßt sich auch bei Francke nachweisen. Dieser bringt im »Kurzen und einfältigen Unterricht« über diesen Grundsatz ansprechende Ausführungen: *Richter*, S. 93. f.

der Kinder nicht zu verletzen:[1]) »Wenn man junge Leute leicht regieren will, so muß man sich einer genauen Gerechtigkeit befleißigen; denn man darf nicht meinen, daß sie nicht verständen, was recht oder unrecht ist ... Ich habe mich schon öfters verwundert, daß junge Leute ein so zartes Gefühl von der Gerechtigkeit haben.« [2])

Die Aufgaben der Erziehung.

Das Verhalten des Erziehers zu den angeborenen seelischen Eigenschaften muß nach Flattichs Anschauung ein Unterdrücken der verwerflichen Anlagen und ein Fördern und Unterstützen der wertvollen Seiten sein. So ergeben sich in vollständig zwangloser Weise negative und positive Aufgaben der Erziehung.

Negatives Prinzip der Erziehung.

Von den »sündigen, bösen« Eigenschaften der Seele kommen hauptsächlich der »Mordgeist«, der »Lügengeist« und der Ehrgeiz in Betracht.[3])

Den »Mordgeist« (die Affekte) hält Flattich nicht nur für den Erzieher, sondern für jeden Menschen stets schädlich und will ihn in antirousseauischem Sinne und in pietistisch-rigoroser Weise vollständig unterdrückt wissen. Er verlangt einen entschiedenen Bruch mit der Naturanlage und fordert einen immer sich gleichbleibenden Stoizismus. »Man muß sich nach Möglichkeit zwingen und sich bestreben, einen Tag wie den andern zu sein. Man muß wider seine Affekte kämpfen.« [3]) Nicht nur wegen der Wirkung auf die körperliche Gesundheit spricht er der *Apathia* die größte Bedeutung zu, sondern in ihr findet er auch den wirksamsten Schutz vor gefährlich sich äußernden Seelenstürmen und Wutausbrüchen. Der Ausdruck »Mordgeist« ist dafür bezeichnend genug. Das schönste Beispiel für den ethischen Wert seiner Forde-

[1]) Vergl. L. 305, 334.
[2]) L. 304. Vergl. L. 223, 297. *Ehmann* 128, L. 347, 311.
[3]) L. 215. Vergl. L. 196, 419.

rung bietet seine eigne Lebensführung. Selbst in Augenblicken der schwersten Schicksalsschläge behielt er seine Selbstbeherrschung.

Gegen das Übel der Lüge empfiehlt er das Beispiel der reinen Wahrheitsliebe der Eltern und des Erziehers; denn die Personen, die das Kind liebt, sind die wichtigsten Faktoren in der Entwicklung zur Tugend. Ferner ist nicht mit pedantischem und taktlosem Verhalten nach jedem kleinen und unbedeutenden Vergehen des Kindes zu forschen, damit dieses nicht verleitet wird, nach Lügen zu suchen. »Was die Not nicht erfordert, daß man es wissen muß, das soll man auch nicht fragen und examinieren.« [1]) Mit Salzmanns schönem Gedanken im »Krebsbüchlein« [2]) trifft er in der Warnung zusammen, sich durch Geistesgewandtheit und Schlagfertigkeit des Kindes bei der Lüge nicht beeinflussen zu lassen. »Wenn junge Leute durch das Lügen ihren Verstand zeigen und gescheite Einfälle und Entschuldigungen hervorbringen und man läßt sich solches gefallen, so zieht man Streitmacher und schlimme Leute.« [3])

Wie unpädagogisch nimmt sich dagegen Franckes Vorschrift aus: »Die Liebe zur Wahrheit wird bei den Kindern eingepflanzt, indem man ihnen alles Lügen als eine grausame Sünde und des Satans vornehmste Eigenschaft, der ein Lügner ist von Anfang, vorstellt.« [4])

Am meisten Gefahr für des Kindes Wohlfahrt sieht er in der Herrschaft des Egoismus oder (was bei ihm dasselbe bedeutet) in einer übertriebenen Ausprägung des Ehrgeizes, der besonders tief im Gemüte der Jugend wurzelt. An diesem Übel krankte vor allem das Schulwesen Württembergs im 18. Jahrhundert; und auch die Philanthropen sind von dem Vorwurfe einer übermäßigen

---

[1]) L. 228.

[2]) *Salzmann*, Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. (Erfurt 1807) S. 113: »Belache und belohne die Lügen!«

[3]) L. 229. — [4]) *Richter*, S. 66.

und ungesunden Betonung des Ehrgeizes nicht frei zu sprechen. Die Meritenmethode im Dessauer Philanthropin erbringt den Beweis.[1]) Darum tadelt Flattich mit Recht, daß die »äußere Ehre so hoch getrieben« und der Schüler »mit der Ambition als dem größten Motiv« zum Eifer angespornt werde.

Er wendet sich in scharfen Worten nicht nur gegen eine derartige Überspannung, sondern überhaupt gegen jede Verwendung des Ehrgeizes: »Man muß sich hüten, daß man den Kindern Ehrgeiz einpflanzt.«[2]) »Die Ambition ist gefährlich.«[3]) Die Folgen sind Hochmut und Undankbarkeit und in Verbindung mit den »Lüsten« Brutalität. Im »Herrenstande« ist das Übel durch sorgfältige Bewahrung des Kindes vor dem Laster der Prunksucht und durch die Entwicklung der Achtung vor den sozial tiefer stehenden Klassen zu unterdrücken. Darum wünscht Flattich das Verbot der Ehrfurchtserweisungen erwachsener Personen dem Kinde gegenüber; denn dieses legt die um der Eltern willen erteilte Ehre falsch aus und wird hochmütig.[4]) Die niederen Volksschichten warnt er, dem Kinde die Meinung einzupflanzen, »daß junge Leute große und angesehene Leute werden könnten«. »Man soll nicht weiter gehen, als daß man sie anweist, sie sollen sich recht angreifen, daß sie ihren Stand zieren können und in ihrem Stand rechtschaffene Leute werden.«[5]) Eine Unterstützung dieser Maßnahmen gewährt die sparsame, dem Takte des Lehrers überlassene Anwendung des Lobes; denn »das Loben, welches zur rechten Zeit und mit einiger Vorsichtigkeit geschiehet, ist etwas Gutes, indem es zu einer Aufmunterung dienet und eine Liebe gegen den Lehrmeister erwecken kann«.[6])

Das negative Erziehungsprinzip braucht im allgemeinen nicht vorzuherrschen, denn die Kinderjahre sind nach

[1]) *Pinloche* a. a. O., S. 142 ff.
[2]) L. 156. — [3]) L. 200.
[4]) Vergl. L. 352, 454 f.
[5]) L. 217. — [6]) L. 201.

Flattichs Anschauung an niedrigen sittlichen Motiven weniger reich als das gereifte Mannesalter. Hauptsächlich preist er die Jugend glücklich, weil ihr die Wurzel alles Übels, der Geiz fehlt: »Es ist eine besondere Gnade von Gott, daß junge Leute kein besonderes Gefühl vom Geiz haben.«[1])

Das positive Erziehungsprinzip.

Als wertvolle ethische Seiten hat die Erziehung die Tugenden des Gehorsams und der Einfachheit zu entwickeln.

Im Gehorsam des Kindes besonders den Eltern gegenüber findet Flattich eine Gewähr für dessen späteren sittlichen Halt;[2]) denn nur, wenn Achtung und Ehrfurcht bis in die frühesten Kinderjahre zurückreichen und in den Tiefen des Gemütes wohnen, ist zu hoffen, daß sie dem Kinde immer heilig bleiben werden.

Er unterscheidet einen »Gehorsam in den Kinderjahren«, der hauptsächlich vom Willen der Eltern abhängig ist, und einen »Gehorsam in den Jünglingsjahren«, der auf freiem Entschluß des Schülers und auf der Einsicht in die Forderungen der Ethik beruht.[3])

Lediglich auf Autorität gegründet und streng soll der Gehorsam in den Kinderjahren sein. Hier stimmt Flattich mit Francke[4]) überein: »*In practicis* steht den Kindern keine Art Einwendungen zu.«[5]) Im engsten Zusammenhange damit steht die Abneigung gegen das Vernünfteln, das er auch im Unterrichte nicht verfrüht auftreten sehen möchte. »Als ich alles durch Gründe aus-

[1]) L. 340. — [2]) L. 324, 373.

[3]) Veranlassung zu dieser Unterscheidung gab ihm eine Meditation über Luk. 2, 51: »Jesus ging mit ihnen hinab und — war ihnen untertan.« Die besondere Erwähnung der Gehorsamserweisung Christi brachte ihn zur Behauptung des freien Gehorsams. Vergl. L. 356.

[4]) *Richter*, S. 63.

[5]) L. 241.

richten wollte, so habe ich bei manchen mehr verderbt als gut gemacht.« [1])

Mit derselben Entschiedenheit warnt er jedoch auch vor der Übertreibung, die das Kind zum maschinenmäßigen und blinden Tun erniedrigt. Er will, frei genug denkend, keine Herrschaft der Willkür, keine »Abrichtung«; denn »Menschen sind keine Hunde, sie haben einen eignen Willen«. Der Widerspruch, der in seinen Forderungen zu liegen scheint, wird dadurch aufgehoben, daß er ein inneres Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler voraussetzt, demzufolge das Kind aus Liebe und Verehrung gern gehorcht.

Mit der wachsenden Selbständigkeit des Kindes sind die Gehorsamsforderungen einzuschränken. Der Jüngling ist nicht in naturwidriger Weise wie das Kind am Gängelbande zu führen. »Wenn die Kinder nicht mehr klein sind, soll man ihnen nichts mehr befehlen. Vorstellungen kann man ihnen machen . ., aber beim Befehlen kommt nicht viel heraus.« [2])

Zu erwähnen ist noch die Unterscheidung der Gehorsamsstrenge, die Flattich in Rücksicht auf die Geschlechter vorgenommen wissen will. Da der Lebensberuf den Knaben in die Welt mit ihren Widersprüchen und Kämpfen hinausführt, der des Mädchens aber die engen Grenzen der Familie nicht überschreitet, so ist beim künftigen Manne die Maxime, daß Jünglinge und Knaben gewagt werden müssen, in reichlichem Maße zur Anwendung zu bringen. Das Weib dagegen »lerne beizeiten

---

[1]) L. 220. Dieser antirationalistische Zug, der hier seine Pädagogik charakterisiert, erinnert auffallend an *Basedows* Äußerungen: »Ich bin zwar der Meinung gewesen, daß man sobald als möglich mit Kindern über die Ursachen der Befehle vernünfteln müsse, aber ich habe durch Nachdenken und Erfahrung gefunden, daß die Sicherheit des Gehorsams dadurch verzögert werde.« Methodenbuch, 2. Aufl., 1771, S. 39.

[2]) L. 155. Vergl. L. 68. — Vergl. auch *Lamprecht*, Deutsche Geschichte, d. g. R. 8. Bd., S. 290.



dienen nach ihrer Bestimmung«. »Gott hat zu Eva gesagt: Dein Wille soll dem deines Mannes unterworfen sein.«[1]) »Also sind Buben zu einem ernstlichen Geschäft, Mägdlein vornehmlich zur Bescheidenheit und zum Gehorsam anzuhalten.«[1])

Eine ernste und eindringliche Sprache führt Flattich ferner in seinen Forderungen, das Kind an die Härten und Entbehrungen des Lebens zu gewöhnen. Eine einfache und entbehrungsreiche Jugend sieht er als den Punkt an, auf den die Natur hinweist. »Was Gott hart gemacht hat, soll man durch Künstelei nicht weich machen.«[2]) Außerdem findet er in weichlicher Erziehung Gefahren für die sittliche Reinheit des Kindes. »Wenn man Kinder zum Schlecken gewöhnt, so werden sie untreu und fallen ins Stehlen.«[3]) Seine Mahnung gilt hauptsächlich dem »Herrenstande«, der in naturgemäßer Erziehung den niederen Volksschichten nachstehe.[4]) Es ist der Geist Pestalozzis, der hier aus ihm spricht, denn auch nach dessen Anschauung haben Bauern und Handwerker die wahre Weise der Erziehung am besten bewahrt.

Flattich ist weit entfernt, eine ideale demokratische Gleichheit der Erziehung für alle Stände zu fordern. In richtigem Verständnisse der auf die Erziehung mächtig einwirkenden Kulturverhältnisse verlangt er, daß jeder Schüler für seinen Stand erzogen werden soll.[5]) Aber dieser aristokratische Zug, den hier seine Pädagogik erkennen läßt, hindert ihn nicht, gegen die damals im Adel herrschende Verweichlichung einen energischen Kampf aufzunehmen und sich in dieser Tendenz den Philanthropen anzuschließen.

Von den Erziehungsmitteln schätzt Flattich neben dem Beispiel besonders die Gewöhnung. Er weiß, daß sie allein die Schwere des Willensentschlusses mindert,[6])

---

[1]) L. 280, 455.
[2]) L. 398. Vergl. L. 454, 257.
[3]) L. 454, 107. *Barth* II, 70.
[4]) L. 353 f. — [5]) L. 216. — [6]) L. 255.

die sittlichen Gesetze ihres strengen normativen Charakters entkleidet und ihnen die milderen Eigenschaften einer *altera natura* verleiht, und so das sittlich Wertvolle zum dauernden Eigentum des Zöglings macht. »Es ist an der Gewohnheit vieles gelegen; denn was man gewohnt ist, geschieht einem nicht sauer.« [1])

Gleichgroßen Erziehungserfolg erwartet Flattich von dem immerwährenden Hinweis auf die subjektiven Wirkungen eines idealmoralischen, altruistischen Handelns. »Das beste Motiv nun, so man einem jungen Menschen geben kann, daß er lernen und sich wohl halten soll, ist dieses, daß man ihn auf das innere Wohl führt.« [2])

Erwähnung muß ferner seine Verwendung des Gebetes als Erziehungsmittel finden, das von jeher in der christlichen Pädagogik eine wichtige Stellung eingenommen hat. Auch der kleinste Erfolg hängt nach Flattich vom persönlichen Eingreifen Gottes ab. Er behauptet in ganz genereller, intoleranter Weise, daß jede »naturalistische« Erziehung (das ist jede Pädagogik ohne Gott und ohne Gebet) entweder leichtsinnige oder verblendete Amtsverwaltung bekundet. [3])

Wie wir gesehen haben, geht Flattich mit seinen Erziehungsforderungen keine neuen und eigenartigen Wege, aber er entwickelt gesunde, praktische und auch in der Gegenwart verwertbare Anschauungen. Er zeigt in ihnen wieder seine feinfühlende Psychologie und seinen pädagogischen Takt. Dem pessimistisch rigorosen Pietismus steht er vollkommen fern. Philanthropinistische Gedanken beseelen ihn, und auch über deren oft äußerlicher Art steht er durch seine Berücksichtigung der Individualität und durch sein Drängen auf religiös-ethische Reinheit und Tiefe.

---

[1]) 227. — [2]) L. 320.

[3]) Wie er das Gebet *in praxi* verwendet hat, dafür gibt er selbst ein Beispiel in seinen Tagebüchern. Vergl. L. 76.



D.

Flattichs Anschauung über die Erzieher.

Die Familienerziehung.

Die pädagogische Eigenart Flattichs zeigt sich auch in seinen Ansichten über die Erzieher. Mit besonderm Feingefühl weiß er vor allem die Familie zu würdigen. In ziemlich eingehender Weise hat er seine Ideen über diesen Punkt in dem kurzen »Entwurf« erörtert, »daß eine Mutter ihren Kindern den ersten Unterricht geben solle. Münchingen, den 12. April 1777«.[1]) Schon Dörpfeld hat 1859 in seinem Aufsatze: »Ein pädagogisches Original«[2]) das lebhafte Bedauern ausgesprochen, daß Flattich nicht zu einem Entwurfe Zeit gefunden habe, wie eine Mutter ihre Kinder lehren soll.

In großer Begeisterung tritt Flattich für die Mutterschule ein. Sie ist ihm die älteste und richtigste Erziehung; denn ebenso wie die Mutter durch die Gesetze der Natur bestimmt ist, die körperliche Entwicklung des Kindes zu leiten und wie sie durch ihren Organismus dem Kinde auch eine Menge psychischer Eigenschaften übermittelt hat, ebenso ist es nur als eine richtige Auffassung der Winke der Natur anzusehen, der Mutter die ersten Erziehungs- und Unterrichtsarbeiten zu übergeben.[3]) Unendlich hoch schätzt Flattich den Einfluß der Mutter auf das Kind. »Wenn es bei der Mutter fehlt, so fehlt es auch bei dem Vater und bei dem Lehrmeister.«[4]) Er weiß aus eigner Erfahrung, wie in der warmen Atmosphäre des Hauses das Gemütsleben des Menschen reich aus-

---

[1]) L. 178 ff.

[2]) Ges. Schriften v. *Fr. W. Dörpfeld*, VI, Lehrerideale, S. 45.

[3]) Für die Forderung der mütterlichen Erziehung bringt Flattich auch biblische Belege: Lange Überlegungen hatten ihm die Erkenntnis gebracht, daß Timotheus (nach 2. Tim. 3, 15 u. 1, 5) den ersten Unterricht von der Mutter erhalten habe. L. 179.

[4]) L. 240.

gestaltet wird und sich die Interessen der Teilnahme in tiefgegründeter Weise entwickeln. Er fühlt auch, daß gerade die ersten ethischen Eindrücke fast entscheidend auf die spätere Gesinnung des Kindes einwirken, daß die Familie am besten das rein Menschliche im Kinde zur größten Entfaltung zu bringen vermag. Das Beispiel hat auf diesem Boden die größte Wirkungskraft. So ist das Kind dem segensvollen Einfluß der Familie möglichst lange zu erhalten. Darum wünscht er sogar für den Knaben den Beruf des Vaters.[1])

Aus demselben Grunde bedauert er die im Volke meist vorhandene erzieherische Unfähigkeit der Mutter, die zur Folge hat, »daß allerlei Anstalten gemacht werden, wie teils durch Privatinformation, teils durch öffentliche Schulen die Kinder etwas lernen sollen«.[2]) »Es wäre bei der Auferziehung der Töchter viel daran gelegen, daß sie möchten unterrichtet und angeleitet werden, daß sie sowohl rechte Eheweiber der Männer, als auch rechte Mütter der Kinder werden.«[3]) »Man sollte die Töchter mehr zum Denken anhalten.«[4]) »Die Väter denken zu wenig auf die Auferziehung der Töchter. Darum werden auch die Frauen keine Gehilfinnen der Herren.«[4]) Es ist dieselbe Klage, die einst Rousseau erhob und die auch in unseren Tagen noch nachhallt: »Nicht gelehrte weibliche Wesen brauchen die gebildeten Stände in Deutschland, sondern vor allen Dingen Mütter, die klaren Blickes in die Welt schauen und befähigt sind, den Geschäften des Mannes mit innerer Anteilnahme zu folgen, die das gesamte Familienleben mit Wärme durchdringen können, welche zum fröhlichen Gedeihen nötig ist.«[5])

Mit seinen Forderungen steht Flattich in sozialpädagogischer Hinsicht weit über Francke, auch über Bengel, die für die Frauenbildung nicht in dieser begeisterten

[1]) L. 354, 456.
[2]) L. 181. — [3]) L. 393.
[4]) *Ehmann* 206. Vergl. L. 180.
[5]) *Rein*, Päd. im Grundriß, S. 42.



Weise eintreten. Gustav Freytags[1]) Urteil: »Der Pietismus hat die Stellung der Frau wesentlich gehoben,« ist nicht zuletzt auf Flattich zu beziehen. Sein Verdienst wird durchaus nicht dadurch geschmälert, daß auch die Philanthropen der Mädchenerziehung eingehende Berücksichtigung angedeihen ließen. Basedow verlangte sogar, die Mädchen so zu bilden, daß sie als Erzieherinnen und Gehilfinnen selbständige Stellungen in fremdem Hause verwalten können.

Die Verteilung der Erziehungsarbeiten innerhalb des Hauses denkt sich Flattich etwas eigenartig: Der Vater hat allein die Aufsicht, die Mutter allein die Ausübung des Unterrichtes zu übernehmen.[2]) Nur dem Vater steht das Züchtigungsrecht zu, »weil Paulus niemals sagt: Ihr Mütter, ziehet eure Kinder, sondern ihr Väter«; außerdem aus einem psychologischen Grunde: »Die Mütter haben gegen ihre Kinder eine mitleidige und weichliche Liebe . . ., aber nur die Härtigkeit macht starke Leute.«[3]) Man fühlt sich dabei an Rousseaus Gedanken erinnert, daß die Mutter gern ihr Kind zum Abgott macht und es verzärtelt, statt es abzuhärten, wie die Natur es vorschreibt. Der Mutter bleibt nach Flattichs Anschauung als einziges Mittel der Zucht, durch Liebe sich Gegenliebe und damit den Gehorsam zu erringen.

Vor allem aber muß sie sich des Unterschiedes im Seelenleben der Geschlechter bewußt sein, wenn ihre Erziehung nicht mißlingen soll; »denn Buben haben andere Neigungen«.[4])

Als unbedingt nötige Basis für ein glückliches Gelingen der Familienerziehung verlangt Flattich in verständnisvoller Weise, »daß Vater und Mutter in Auferziehung ihrer Kinder einerlei Sinn haben«.[5]) Mit den Zeitverhältnissen hat sein veralteter Standpunkt Zusammen-

---

[1]) Bilder aus der deutschen Verg., S. 20.

[2]) L. 181. Vergl. auch die 21. Hauptregel: Von der Kinderzucht. L. 155.

[3]) *Ehmann* 82. — [4]) L. 259, 240. — [5]) L. 464.

hang, daß die die Zucht erschwerende Vertraulichkeit zwischen Eltern und Kindern einem mehr zurückhaltenden und formellen Betragen aufzuopfern sei.[1])

Die Mitwirkung des Hauses an dem Erziehungsplane hält Flattich noch nicht für vollendet, wenn das Kind in eine größere erzieherische Organisation zur Weiterbildung aufgenommen wird. Vielmehr legt er dem Hause wie der Schule die Pflicht auf, einem einheitlichen strengen Zusammenarbeiten durch eine oft geschehende gegenseitige Aussprache zuzustreben. Die Vorschläge und Wünsche der Eltern hat der Lehrer zu prüfen, gute anzunehmen, über andere, dem Erziehungsziele widersprechende die Eltern zu belehren.[2]) In diesem Zusammenhange gewinnt seine Klage über das geringe Interesse des Volkes an der Arbeit der Schule höheren Wert. Weil ihm das Elternhaus einen so wichtigen Faktor bedeutet, will er pädagogische Gedanken in jeder Familie erwogen wissen. Grundlage des gemeinsamen Arbeitens ist die gegenseitige Wertschätzung, besonders die Hochachtung der Eltern vor dem Lehrer, die unvermerkt im kindlichen Verhalten ihre Widerspiegelung findet; denn Kinder achten und lieben jeden, den sie von den Eltern geachtet oder geliebt sehen.[3])

Es sind wertvolle modern pädagogische Forderungen, die hier in Flattichs Lehre zum Ausdruck kommen: Immerwährende und lebhafte Verbindung von Schule und Elternhaus anzustreben und aufrecht zu erhalten, ist eine der wichtigsten sozialpädagogischen Aufgaben auch unserer Zeit.

Nach diesen Ausführungen ist zuzugestehen, daß Flattich der häuslichen Erziehung mit ihrer lebensvollen und tiefinnigen Art die größte Bedeutung beimißt und in ihr

---

[1]) L. 332, 450.

[2]) Diese Ansicht ist auf Flattichs praktische Tätigkeit zurückzuführen, in der er tatsächlich den Wünschen der Eltern in weitgehender Weise Rechnung trug.

[3]) L. 226.

einen unschätzbaren Erziehungsboden findet, wenn auch erst Pestalozzi den Gedanken der Familienerziehung zum unverlierbaren Eigentum der deutschen Pädagogik gemacht hat.

Bei aller Anerkennung des Wertes der häuslichen Erziehung ist er doch weit entfernt, die Mängel und Schranken, die dieser anhaften, zu verkennen. Besonders gesteht er die Gefahr einer allzu großen Subjektivität zu: »Je nachdem die Neigungen der Eltern beschaffen sind, so ist auch ihre Zucht.«[1] Zu dieser Schwäche der Hauserziehung gesellt sich meist auch Unfähigkeit, Bequemlichkeit und Trägheit der Eltern, Abhaltung durch gesellschaftliche Veranstaltungen im »Herrenstande«, Überbürdung mit Arbeit zur Erwerbung des Lebensunterhaltes in den breiten Schichten des Volkes. Darum wünscht er die Gründung von Schulen, die mit kräftigeren Mitteln das begonnene Erziehungswerk fortzusetzen haben.

Die Volksschulerziehung.

Doch will er die Einrichtung und Beaufsichtigung der Schulen nicht vom Staate ausgehen sehen. In der energischen Ablehnung dieser neuzeitlichen Errungenschaft zeigt sich sein Pietismus mehr als sonst in ziemlich schroffer Form.

Die Urteile, die er über den Staat fällt, differieren auffallend stark mit der ihm sonst eignen Milde. Von den apokalyptischen Anschauungen Bengels beeinflußt, nennt er jede weltliche Obrigkeit ein »Babylon«. Alle Gesetze, die die Obrigkeit gibt, »dienen zur Beförderung Babylons«. »Die weltlichen Herren fragen nichts nach Gott.«[2] Mit Recht gibt Ritschl der Verwunderung Ausdruck, »daß ein Mann, der alles nur nach der Bibel zu

[1] L. 353.

[2] Vergl. dazu *Flattichs* Urteile über den Staat, die er *K. F. Hartmann* gegenüber äußerte und die dieser in seinem Tagebuche aufzeichnete. Sie sind abgedruckt bei *G. F. Hartmann* und *K. Ch. Ehmann*: K. F. Hartmann, ein Lebensbild, 1861, S. 119.

beurteilen strebte, so an den bekannten Aussprüchen der Apostel vorübergehen konnte, um wie Augustin den Staat prinzipiell mit der Sünde zu identifizieren.«[1])

Mit dieser Anschauung ist bei Flattich der Kampf gegen die Staatsschule von selbst gegeben. Die weltlichen Schulen vertreten ihm eine wertlose, ja Gefahr bringende »naturalistische« Erziehung. Alle Übel, die er an den Schulzuständen seiner Zeit verurteilt, wie die Verwendung des Ehrgeizes, die allzu große Berücksichtigung des äußeren Erfolges, die geringe Bewertung der Güte des Charakters sind ihm eine Folge der Organisation der Schulen durch die weltliche Obrigkeit: »Was die heutigen Schulanstalten anbelangt, so ist mir bedenklich, daß die weltliche Obrigkeit sich solche so sehr angelegen sein läßt, indem sie solches vorher nicht getan, sondern alles der Geistlichkeit überlassen hatte. Solche Schulanstalten dienen zur Beförderung Babylons und des Naturalismi.«[2])

Im Zusammenhange mit diesen extremen Ansichten steht auch seine Verwerfung des Schulzwanges. Die Bibel hat das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern so innig gezogen, daß keine irdische Institution sich die Erlaubnis beimessen kann, in diese Verbindung störend einzugreifen. Das einzige Recht, das er dem Staate (auch der Kirche) gibt, besteht darin, »daß man dem Vater zuspreche... aber befehlen und Gewalt gebrauchen, wäre wider alle Billigkeit«.[3]) Nicht nur biblische, auch soziale Gründe führten ihn zu diesen Urteilen: Die Eltern auf dem Lande sind meist gezwungen, zur Erhaltung der Lebensexistenz die Mithilfe des Kindes in Anspruch zu nehmen. Darum darf der Staat nur dann in dieses Verhältnis Änderung hereinbringen, wenn er zugleich die äußere Zukunft der Familie zu sichern vermag. »Im Waisenhause kann man Schulordnungen machen und halten, weil die dasigen

[1]) *A. Ritschl*, Gesch. des Pietismus in der luth. Kirche des 17. und 18. Jahrh. Bonn 1880, II. Bd., S. 103 f.

[2]) *Barth* I, 57.

[3]) L 173 ff.

Waisenkinder ernährt und gekleidet werden. Wenn man mir also jährlich dreihundert Gulden zur Erhaltung der armen Kinder in Metterzimmern gäbe, so könne man auch in der Schule zu Metterzimmern eine Ordnung machen und halten.« [1]) Flattichs Pietismus steht hier im schroffsten Gegensatze zur Aufklärung, die gerade dem Staate Recht und Pflicht der Erziehung zusprach.

Mit seinen Ansichten wendet sich Flattich aber durchaus nicht gegen das Prinzip der Volksschule, im Gegenteile befindet er sich in voller Übereinstimmung mit den andern Vertretern der pietistischen Pädagogik, die ja dem Begriff der Volksschule erst die rechte Gestalt gab. Aber nur dann kann die öffentliche Erziehung den Anspruch auf Recht und Güte machen, wenn sie unter der unumschränkten Verwaltung der Kirche steht und wenn die Unterrichts- und Erziehungsarbeiten von Geistlichen ausgeübt werden; denn zum Lehrerstande taugen nach dem Grundsatze der christlichen Liebe nur »niedrige und demütige Leute«, [2]) weil sie nicht befehlen »wie die Vornehmen und Gewaltigen«, weil sie die Fähigkeit besitzen, sich auch zum ärmsten Kinde des Volkes herabzulassen und sich seiner mildreich anzunehmen. Für die besten Lehrer hält er deswegen die Studenten der Theologie, weil sie am reichsten die Liebe üben können. [3])

Flattich verlangt somit in pietistischer Weise eine einseitig kirchliche Schulorganisation. »Der gesunde Sinn, der weite und freie Blick, der Luther nicht bloß zum Reformator der Kirche, sondern prinzipiell auch zu dem der Schule gemacht hat,« [4]) fehlt Flattich in diesem Punkte vollkommen. Doch läßt sich seine Anschauung

---

[1]) Diese Antwort gab Flattich seinem Konsistorium, das ihn zur Verantwortung gezogen hatte, weil er gegen Säumige im Schulbesuche nicht die gesetzlichen Vorschriften zur Anwendung brachte. Vergl. L. 177 f.

[2]) L. 403. — [3]) L. 384.

[4]) Vergl. Zieglers Urteil über den Pietismus: *Ziegler*, Gesch. d. Päd., S. 183.

erklären: Der Charakter, den die württembergischen Staats- und Schulverhältnisse unter der Despotenherrschaft des Herzogs Karl Eugen erhalten hatten, ist sicher von tiefer Wirkung auf sein Urteil gewesen.

Die Hofmeistererziehung.

Sehr skeptisch steht Flattich ferner der Einzel- und Hofmeistererziehung gegenüber. Es leuchtet von vornherein ein, daß ein Pädagog wie er, der die sozialen Gedanken so betont und dem Beispiel eine so große Bedeutung zuspricht, ein solches Erziehungsprinzip nicht vertreten kann. Von den Gründen, die er gegen die Hofmeistererziehung geltend macht, ist der soziale Gesichtspunkt der bemerkenswerteste: »Weil ein junger Mensch in Zukunft in der Gesellschaft leben muß, so ist es gut, wenn er in jungen Jahren in der Gesellschaft leben lernt;« [1]) denn die beste Schule für die Bildung und Befestigung des sittlichen Gefühles ist das Leben selbst, besonders der Umgang des Kindes mit seinesgleichen. Diesen Miterziehern verdankt das Kind wertvolle Eigenschaften wie »munteres Wesen, Interesse, Arbeitsfreudigkeit«. Herrschsucht und schüchternes Wesen werden in ihrer extremen Ausprägung gemildert. [1])

Sein zweiter Grund gegen die Hofmeistererziehung ist das Bedenken, das man in seiner Zeit gegenüber der Rousseauischen Erziehung äußerte: »Es ist auch die Frage, ob ein brauchbarer Mann sich gänzlich einem einzigen Kinde widmen solle.« [2])

Außerdem glaubt Flattich nicht, daß bei einer Einzelerziehung die Selbständigkeit, »das Nachdenken« des

---

[1]) *Ehmann* 142. Vergl. L. 315 f.

[2]) Flattichs Bemerkungen über die Hofmeistererziehung beziehen sich aber nicht auf Rousseau, sondern auf den reformierten Prediger Baratier, der sein Kind selbst unterrichtete und (wie Flattich erzählt) es dahin brachte, daß es im 6. Lebensjahre nicht nur Deutsch, Französisch, Latein, Griechisch und Hebräisch lesen, sondern auch Deutsch, Französisch und Latein gleichgut sprechen konnte. Vergl. L. 315.

Kindes zu glücklicher Entwicklung gelangt, da der Erzieher immer mit seiner Hilfe dem Kinde dienstbereit zur Seite stehe.[1]) Nur der Erwähnung bedarf seine biblische Begründung, daß auch Gott sagt, es sei nicht gut, daß der Mensch allein sei.[2])

So ist Flattich im Prinzipe gegen eine Einzelerziehung wie gegen eine staatliche Massenerziehung. In ersterer fehlt das soziale Moment, in letzterer die Liebe. Da er die Berücksichtigung der Individualität soweit als möglich gewahrt sehen will, darf man wohl behaupten, daß er überhaupt gegen eine Massenerziehung ist und daß sein Ideal wie das des ganzen Pietismus[3]) die Privatschule bleibt, ein Gruppenunterricht oder eine Anstaltserziehung ähnlich der, die er in seinem Hause sich eingerichtet hatte und die beide Vorteile in glücklicher Vereinigung bietet. Sie vermag die Individualität zu berücksichtigen und sozial zu erziehen.

Flattichs Erzieherideal.

Man rühmt am Pietismus mit Recht, daß er dem deutschen Volke und dem Staate die Notwendigkeit einer eingehenden Beschäftigung mit den Schulverhältnissen und einer Verbesserung der Zustände, vor allem auch das dringende Bedürfnis einer tieferen Bildung des Lehrerstandes vor Augen geführt habe. In der Tat sind von ihm aus die ersten Anregungen zur Gründung von Lehrerseminarien erfolgt. Die Spuren in der preußischen Schulordnung vom Jahre 1716, in der württembergischen vom Jahre 1729 und die Gründung des ältesten preußischen Seminares in Stettin im Jahre 1732 sind auf pietistische Einflüsse zurückzuführen. So ist es eigentlich kein spezielles Verdienst Flattichs, daß auch er mit verschiedenen Forderungen einer eingehenden Schulung des Lehrer-

[1]) *Ehmann* 149.
[2]) L. 155. *Ehmann* 142.
[3]) Vergl. *Ziegler* a. a. O., S. 184.

standes hervortritt. Er verlangt eine solche nicht bloß in pädagogisch-methodischer Hinsicht,[1]) sondern wünscht auch eine wissenschaftliche, hauptsächlich psychologische Bildung.[2])

Mit der wissenschaftlichen Tüchtigkeit soll sich in Flattichs Idealerzieher ethische Größe vereinen.[3]) Geduld, Treue, Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Selbstbeherrschung, Demut, in allem aber die Liebe will er in unbeschränkter Weise am Lehrer ausgebildet sehen.[3]) Es sind im Grunde nur Eigenschaften, die sich in seiner Persönlichkeit fast so zum Ideal verbunden hatten, wie er es fordert.

Schlufsbetrachtung.

Wir sind am Schlusse unserer Ausführungen. Wir haben die Pädagogik eines Mannes kulturgeschichtlich zu würdigen versucht, der im öffentlichen Kampfe der pädagogischen Anschauungen nicht mitgesprochen hat, weil er es verschmähte, seine Lehre als neu und allein heilbringend hinzustellen, der nur in kleinem Kreise und in friedlicher, stiller Ausübung seines Doppelberufes segensreiche Spuren hinterließ. Seine Arbeit ist aber das Zeugnis eines zielbewußten, sicheren und steten Schaffens; und seine ganze Kraft stand im Dienste pädagogischer Bestrebungen. Leider hat erst die Nachwelt ihm sein Mühen um die Veredelung des Menschengeschlechtes gedankt.

Wie Pestalozzi war er eine mehr nach innen gerichtete Natur, die in leidenschaftlicher Weise die Pflege des Gemütes und deren beste Bildungsstätte, die Familienerziehung, betonte. Persönlichkeit, Lebensgang und Lehre sind sowohl in Pestalozzis, als auch in Flattichs Lehre eng verbunden. Beider Pädagogik trägt ausgeprägt persönlichen Charakter.

---

[1]) Vergl. L. 195, 221.

[2]) L. 211.

[3]) L. 271, 195, 203, 204, 210, 215, 297, 309, 354, 385, 394, 403, 435. Vergl. auch *Dörpfelds* Konstruktion des Flattichschen Idealerziehers, Dörpfeld a. a. O., S. 47.



Wie Flattich selbst still und ruhig arbeitete und wirkte, so ist auch seine Lehre nicht schwärmerisch oder kampfesfroh, sondern ruhig reflektierend, zuweilen still beschaulich. Sie kann leicht mißverstanden werden, wenn man den plastischen Hintergrund seiner eigenartigen, aber harmonisch ausgeglichenen und sittlich reinen Persönlichkeit nicht in Rechnung zieht.

Der ansprechende Zug, den die überall durchdringende und alles erwärmende Liebe in seiner Lehre bildet, verleiht seiner Pädagogik den Geist echter Humanität und charakterisiert ihn wie Pestalozzi als einen idealen Erzieher.

Mit Rousseau und den Philanthropen hat er den Sinn für das natürliche und ungekünstelte Wesen gemeinsam und ist ein erbitterter Feind alles toten Lernens. Er vertritt die Grundsätze selbständigen Urteils und lebendiger Frische des Geistes wie des Körpers.

Die Geschichte der Erziehung darf ihn der großen Geistesströmung des Pietismus zurechnen; aber sie muß sich immer bewußt bleiben, daß sie in ihm einem der freiesten Vertreter dieser Richtung begegnet. Wie ein echter Pietist suchte und fand Flattich die Ruhe der Seele in der Tiefe seines glaubensreichen Gemütes und kämpfte gegen die erstarrte Theologie ebenso wie gegen die gehaltlose Popularphilosophie seiner Zeit. Aber sein gesunder Sinn bewahrte ihn vor allem religiösen Pedantismus, in dem der strenge Pietist befangen war.

Von den drei großen Vertretern der württembergischen pietistischen Theologenschule ist Flattichs Lehrer Bengel der Theologe, sein Freund Oetinger der Theosoph, Flattich selbst der Pädagog.

In einer Darstellung des historischen Verlaufs pädagogischer Bestrebungen dürfen seine Ansichten wie die des gesamten württembergischen Pietismus nicht zu gering bewertet oder gar stillschweigend übergangen werden, wenn die Farben, mit denen der Pietismus gemalt wird, nicht zu schwarz ausfallen sollen.

Die Pädagogik der Gegenwart findet in Flattich einen Erzieher, der die Zeitidee einer Bildung des Volkes in seinen breiten Schichten energisch forderte, der den Gedanken, daß die Schule eine Bildung fürs Leben zu geben habe, tief erkannt hatte und durchzuführen sich bemühte.

Ein liebevolles Versenken in seine Schriften wird den Lehrer nicht ohne interessante, fruchtbare Anregung, nicht ohne einen reichen Ertrag pädagogischer Erkenntnis bleiben lassen. Sie wecken und nähren den idealen Sinn, den sich der Erzieher in seinem verantwortungsreichen Amte immer bewahren muß, und zeigen, daß das Geheimnis jeder guten Erziehung in der charaktervollen Persönlichkeit des Erziehers beruht und daß in jeder Persönlichkeit die Liebe zur Menschheit den lebensvollen Mittelpunkt zu bilden hat. Flattich führt den Lehrer hin zu dieser Quelle aller Kultur, weckt die Liebe zur Menschheit und begeistert zu ihrem Dienste.

Literaturverzeichnis.

I. Literatur über Flattich.

1. Allgemeine Deutsche Biographie, VII.

2. *Chr. G. Barth*, Süddeutsche Originalien, Stuttgart 1828 ff., Bd. 1—3.

3. *Burk* und *Pfisterer*, Neue Blätter aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht. (4 Briefe Flattichs), VI, 1878, S. 1—8.

4. *F. W. Dörpfeld*, Ein pädagogisches Original (ges. Schriften VI), Gütersloh, 1897, S. 16 ff.

5. *Ch. E. Ehmann*, Flattichs pädagogische Lebensweisheit. Heidelberg 1870.

6. Ev. Kirchen- und Schulblatt (für Württemberg), 1867 (3 Fortsetzungen), 1868 (8 Fortsetzungen).

7. *A. Hauck*, Realencyklopädie für protestantische Theologie und Kirche, Leipzig 1898, VI.

8. *R. Heine*, Des Pädagogen Flattichs Anmerkungen über die Zucht und Information (aus der Handschrift herausgeg.), Programm, Mettmann 1884.

9. Derselbe, Die Erziehungsgrundsätze des Pädagogen Flattich, Festschrift, Sonneberg 1886.

10. Derselbe, Die Unterrichtsgrundsätze des Pädag. Flattich, Programm, Kottbus 1889.

11. Derselbe, Die rechte Lebenskunst (Volkswohlschriften der Nationalbibliothek von Böhmert), Dresden 1900.

12. Derselbe, Vom täglichen Brot für die Jugenderziehung, Gütersloh 1902. (Abgedruckt im Evang. Schulblatt von G. v. Rohden, Bd. 46 [1902] S. 317 ff., 424 ff., 456 ff.; Bd. 47 [1903] S. 124 ff.)

13. Derselbe, Der Idealismus als Bildungs- und Lebenselement, Langensalza 1903. (Abgedr. in der Zeitschr. für Phil. und Pädag. v. Flügel u. Rein, Bd. 10 [1903].)

14. Derselbe, Artikel »Flattich« in Reins Encyklopädie II (1. u. 2. Aufl.).

15. *K. F. Ledderhose*, Leben und Schriften des M. Joh. Fr. Falttich, 2 Bde., 5. Aufl., Heidelberg 1873.

16. *K. F. Ledderhose*, Züge aus dem Leben des württembergischen Pfarrers Joh. Fr. Flattich, Stuttgart o. J.

17. *G. A. Lindner*, Encykl. Handbuch der Erziehungskunde, S. 276, Wien und Leipzig 1884.

18. *Ph. Paulus*, Mag. Joh. Fr. Flattich, Pfarrer zu Münchingen, Ein Sokratates unserer Zeit. Stuttgart 1875.

19. Regeln der Lebensklugheit im Volkston. Eine Haustafel für alle Stände. Ludwigsburg 1825. (Diese anonym erschienene Schrift enthält 26 Hausregeln Flattichs.)

20. *C. O. Schäfer*, Flattich und sein pädagogisches System. Frankfurt a. M. 1871.

21. *K. A. Schmid*, Gesch. d. Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, Stuttgart, IV, 1 (1896).

22. *G. H. v. Schubert*, Altes und Neues aus dem Gebiete der inneren Seelenkunde, Leipzig 1816 (III. Aufl. 1849). Bd. I u. II.

23. *L. Völter* und *Vaihinger*, Pädagogische Blicke. (Süddeutscher Schulbote, Jahrgänge 1838—66. Der Jahrgang v. 1861 enthält einen Artikel Völters über Flattich in zwei Fortsetzungen auf S. 1—5, 9—14.)

24. *L. Völter*, Art. Flattich in Schmids Encyklopädie (1. Aufl).

25. *G. Weitbrecht*, Flattichs psycholog. Beiträge zur Gymnasialpädagogik (Programm des Stuttg. Gymnasiums), Stuttg. 1873.

26. Derselbe, Flattich, ein Lebensbild aus dem 18. Jahrb. (Steinkopfs Jugend- u. Volksbibl. No. 45), Stuttg. o. J.

27. Derselbe, Art. Flattich in Schmids Encykl. (2 Aufl.)

28. *Kahl*, Neues über Johann Friedr. Flattich. (Der prakt. Schulmann, 56. Bd., 6. Heft, S. 539 ff.)

II. Literatur über den Pietismus im allgemeinen.

29. *H. Dittes*, Gesch. d. Erz. u. des Unterrichtes, 10. Auflage, Leipzig 1895.

30. *Gust. Freytag*, Bilder aus d. deutschen Verg., 3. u. 4. Bd., Leipzig 1888.

31. *K. Lamprecht*, Deutsche Geschichte, 6. u. 8. Bd., Freiburg i. B. 1904 u. 1906.

32. *K. Mirbt*, Art. Pietismus in Hauck, Realencykl. XV, 774 ff.

33. *Palmer*, Ev. Pädagogik, Stuttgart 1853.

34. Derselbe, Art. Pietismus in Schmid, Encykl., VI.

35. *K. v. Raumer*, Gesch. d. Päd. vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit, 5. Aufl., 1877.

36. *A. L. Reyscher*, Vollst. Sammlung der württemberg. Gesetze, VIII, Tübingen 1834.

37. *A. Ritschl*, Gesch. d. Pietismus in der luth. Kirche des 17. u. 18. Jahrh. 3 Bde., Bonn 1880 ff.



38. *E. Sachse*, Ursprung und Wesen des Pietismus, Wiesbaden 1884.

39. *H. Schiller*, Gesch. d. Pädagogik, 4. Aufl., 1904.

40. *H. Schmid*, Gesch. d. Pietismus, Nördlingen 1863.

41. *R. Vormbaum*, Evang. Schulordnungen des 17. Jahrh., Gütersloh 1863 ff., II. S. 689; III, S. 304.

42. *O. Willmann*, Didaktik als Bildnngslehre in ihrer Beziehnng zur Spezialforschung n. znr Gesch. d. Bildung, 2. Auflage, Braunschweig 1894, I.

43. *Wunderlich*, Die ehemaligen Klosterschulen u. d. jetzigen niederen Seminare in Württ., Stuttgurt 1833.

44. *Th. Ziegler*, Gesch. d. christl. Ethik, 2. Aufl., Kap. IX, Straßb. 1892.

45. Derselbe, Gesch. d. Pädagogik (1. Bd. des Handb. der »Erziehnngs- und Unterrichtsl. für höhere Schnlen« v. Baumeister), München 1895.

III. Literatur über einzelne Vertreter des Pietismus und anderer Geistesströmungen.

46. *Basedow*, Methodenbuch für Väter n. Mütter d. Familien und Völker, 2. Aufl., 1771.

47. *Joh. Gotth. Böhmers*, Albrecht Bengels Cyklus, Leipzig 1773.

48. *J. Chr. Fr. Burk*, Dr. J. A. Bengels Leben und Wirken, Stuttg. 1831.

49. *K. Arnold*, Campe als Jngendschriftsteller, Leipzig 1905.

50. *M. Dähne*, Joh. Georg Sulzer als Pädagog., Königsee 1902.

51. *Chr. Ehmann*, Oetingers Leben und Schriften, 1855—64.

52. *Th. Fritzsch*, Ernst Chr. Trapp, Dresden 1900.

53. *Günther*, Pädag. Berührungspunkte zwischen Locke nnd Francke, Leipzig o. J.

54. *Hartmann*, Art. Bengel in Hauck, Realencykl. II, 597 ff.

55. *Hartmann* nnd *Ehmann*, K. F. Hartmann, ein Lebensbild S. 119, Stuttgart 1861.

56. *Herzog*, Art. Oetinger in Hauck, Realencykl. XIV, S. 332 ff.

57. *A. Knapp*, Ges. prosaische Schriften, Stuttgart 1870.

58. *Layritz*, Betrachtungen über eine anständige und christliche Erziehung, Barby 1776.

59. *E. Nestle*, Bengel als Gelehrter. Ein Bild für unsere Tage. Tüb. 1893.

60. *A. H. Niemeyer*, Grundsätze d. Erz. u. d. Unterrichtes, (herausgeg. v. Rein), Langensalza 1884, III, S. 379.

61. *A. Pinloche*, Gesch. des Philanthropinismus (Deutsch v. Rauschenfels u. Pinloche), Leipzig 1896.

62. *A. Rausch*, Art. Francke in Rein, Encykl. II, S. 964 ff.

63. *K. Richter,* Franckes Schriften über Erz. und Unterricht, Leipzig o. J.

64. *Salzmann,* Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder, Erfurt 1807.

65. *L. W. Seyffarth,* Pestalozzis sämtl. Werke, Liegnitz 1899, Bde. VI, IX.

66. *O. Wächter,* J. A. Bengels Lebensabriß, Charakter, Briefe und Aussprüche, Stuttg. 1865.

IV. Literatur über den psychologischen Teil.

67. *Dessoir,* Gesch. der neueren deutschen Psychologie. 1894.

68. *Casimir von Creux,* Versuch über d. Seele, Frankfurt und Leipzig 1754.

69. *Erdmann,* Grundriß der Gesch. der Philosophie, 4. Aufl., Berlin 1896, II, 2. Periode.

70. *Heinze,* Überweg, Grundriß der Gesch. der Philosophie, 8. Aufl., Leipzig 1896, III, 2. Abschnitt.

71. *Th. Ribot,* Psychologie der Gefühle (übers. von Ufer), Altenburg 1903. Kap. IX.

72. *R. Sommer,* Grundzüge einer Gesch. der deutschen Psychologie und Ästhetik. Würzburg 1892.

73. *Joh. Volkelt,* Psychologie und Pädagogik (Neue Jahrbücher für Pädagogik, herausgeg. v. R. Richter, 1. Jahrgang, 1898, S. 65 bis 78).

74. *Chr. Wolff, Psychologia rationalis,* Frankfurt 1734.

75. Derselbe, *Psychologia empirica,* Frankfurt u. Leipzig 1738.

76. Derselbe, Ausführl. Nachricht von seinen eignen Schriften, Frankfurt 1757, 3. Aufl.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft
30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.



Heft
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Renkauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer außerhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des großen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Heft

154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herhartschen Interesseulehre. 45 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der [Volksschulerziehung. 65 Pf.
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuſs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Heft
190. **Lobsien, M.,** Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. **Schramm, P.,** Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung, Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. **Staude, P.,** Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. **Picker, W.,** Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. **Bornemann, Dr. L.,** Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. **Lesser, Dr.,** Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. **Weise, R.,** Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. **Staude, P.,** Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. **Schaefer, K.,** Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. **Sallwürk, Dr. E. v.,** Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. **Siebert, Dr. O.,** Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25Pf.
201. **Schleichert, F.,** Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. **Mollberg, Dr. A.,** Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. **Richter, O.,** Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. **Gille, Gerh.,** Die absolute Gewifsheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. **Schmitz, A.,** Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. **Grosse, H.,** Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. **Bauer, G.,** Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. **Busse,** Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. **Friemel, Rudolf,** Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. **Keferstein, Dr. H.,** Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. **Dannmeier, H.,** Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35Pf.
212. **Thieme, P.,** Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. **Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von,** Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. **Lomberg, Aug.,** Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. **Horn, Rektor,** Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. **Zeifsig, Emil,** Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. **Niehus, P.,** Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. **Winzer, H.,** Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. **Lobsien, Marx,** Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. **Bliedner, Dr. A.,** Biologie und Poesie in der Volksschule 75 Pf.
221. **Linde, Fr.,** Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. **Grosse, Hugo,** Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. **Baumann, Prof. Dr.,** Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. **Muthesius, Karl,** Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. **Dornheim, O.,** Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. **Benson, Arthur Christopher,** Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Heft
227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel nnd Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weher, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik n. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart nnd Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benruhi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siehert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Forthildungsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliednnterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption n. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einhlick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rónberg Madsen, Grundvig nnd die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lohsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Stande, P., Zum Jahrestage des Kinderschntzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E. Prof. Dr. phil. u. theol., D. Geschichtsqnellenwert d. A.T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263 Bauch, Dr. Brnno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den hiologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestalt nng des erdkundl. Unterrichts mit hes. Berücksichtigung der Kultur- hezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lehensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R., Herhartianismus und Tnrnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählnng im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf

Heft
272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Haustein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Heft
315. Schramm, P., Sexuelle Aufklärungen und die Schule. 60 Pf.
316. Staude, P., Jeremia in Malerei und Dichtkunst. 30 Pf.
317. Göring, Dr. H., Von Kuno Fischers Geistesart. Ein Nachruf des Dankes. 30 Pf.
318. Vogelsang, W., Vorschläge zur Reform der Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. 50 Pf.
319. Barheine, W., Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. 60 Pf.
320. Weller, Dr. phil., Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart. 2 M.
321. Kühn, Hugo, Poesie im I. Schuljahr. 80 Pf.
322. Siebert, Dr. O., Rudolf Eucken und das Problem der Kultur. 20 Pf.
323. Flügel, O., Das Problem der Materie. 1 M.
324. Uphues, Dr. Goswin, Der geschichtliche Sokrates, kein Atheist und kein Sophist. 1 M.
325. Foltz, O., Luthers Persönlichkeit. 40 Pf.
326. Förster, Fr., Zur Reform der höheren Mädchenschule in Preußen. 20 Pf.
327. Friemel, R., Trennung der Geschlechter oder gemeinschaftliche Beschulung? 25 Pf.
328. Hofmann, Joh., Die Strafen in der Volksschule. 60 Pf.
329. Schreiber, H., Für das Formen in den unteren Klassen an der Hand von Sätzen wider dasselbe. 30 Pf.
330. Fritzsch, Dr. Theodor, Ernst Tillich. 75 Pf.
331. Bliedner, Dr. A., Magister Röller. 1 M.
332. Prümers, A., Die Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied. 35 Pf.
333. Glück, M., Lehrerstand und Pädagogik. 35 Pf.
334. Klinkhardt, Fr., Die winterliche Vogelwelt. 40 Pf.
335. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. III. 30 Pf.
336. Höhne, Stabsarzt Dr. E., Die vier humanen Sinne. 60 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Der

biologische Unterricht.

Von

H. H. Groth,
Lehrer in Kiel.

Pädagogisches Magazin, Heft 342.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Wenn jetzt ein naturgeschichtliches Lehrbuch neu erscheint, so kann man sicher sein, daß der Verfasser im Vorwort seine Stellung zur Biologie, zum biologischen Unterricht kennzeichnet. Seine Lektionen sind natürlich biologisch angelegt. Und wenn nun dieses Buch in einer Zeitung einer Besprechung unterzogen wird, so ist jene Weise rühmend hervorgehoben.

Als *Junge* seinen Dorfteich schrieb und dem beschreibenden Unterricht seine Weise gegenüberstellte, hätte er diese recht wohl eine biologische nennen können, denn sein Unterricht will ein Verständnis des Lebens anstreben, die Schüler sollen Bewegungen und Veränderungen, die auf Erhaltung und Vervollkommnung des Ganzen abzielen, erkennen.

Solche Bewegungen und Veränderungen sind nun zwiefacher Art; sie sind entweder unmittelbar oder mittelbar zu erkennen. So ist z. B. das Schleichen, das Springen der Katze, das Ergreifen der Beute sichtbar; das Aufsaugen des Wassers, das Steigen des Wassers in der Pflanze bis in die Blattspitze, das Wandern und Ablagern der Reservestoffe geschieht im Verborgenen. Hier muß nun durch Beispiele, Versuche und Untersuchungen ein Verständnis des verborgenen Lebens angestrebt werden. Und nur der Lehrer, der diesen Weg geht, kann mit Recht seinen Unterricht einen biologischen nennen. In der folgenden Darstellung sind nur einige wichtige Abschnitte des Unterrichtsstoffes berücksichtigt, und die Wahl ist so getroffen, daß sogleich hingewiesen werden

kann auf das, was dem biologischen Unterricht in jedem Fall obliegt; daneben sind auch Hilfsmittel genannt. Pflanze und Tier erscheinen hier getrennt, dort sind Wachstum, Lebensprozeß und besondere Lebensvorrichtungen berücksichtigt, hier Entwicklungsstufen, Beziehungen zwischen Organ und Tätigkeit, das Tier und seine Umgebung.

I. Pflanzenleben.

1. Wachstum. Die Pflanze wächst. Man sagt wohl, daß man das sehen kann; in Wirklichkeit ist dies jedoch nicht der Fall. Die Bewegung ist unsichtbar. Wollen wir feststellen, daß die Pflanze von heute auf morgen gewachsen ist, so müssen schon Messungen vorgenommen werden; und durch Vergleichung des Stadiums von heute mit dem von morgen erhalten wir Gewißheit vom Längenwachstum der Pflanze. Dieses ist nun an allen Teilen der Pflanze (des Baumes) kein gleiches; einige Triebe überragen andre bald. Dies ist leicht gezeigt; auch bald erkannt, daß am Kurztriebe die Blätter gedrängter stehen, daß sie denen am Langtriebe an Größe und Gestalt nachstehen. Man ist wohl geneigt, diesen jenem vorzuziehen; und doch ist im und am Kurztriebe die Grundlage für den Höhepunkt des Lebens geschaffen. Um dies zu erkennen, bedarf es einer Untersuchung der Knospen unter Zuhilfenahme eines Vergrößerungsglases. Die gemischten Knospen haben in ihrem Innersten die Blütenknospen; die einfachen der Langtriebe haben nur Blattanlagen aufzuweisen. Ist das Innere allseitig erfaßt, dann läßt sich mit Verständnis das Wachstum der Knospen beachten und zwar nach und nach; man vergleicht z. B. eine halberschlossene Laubknospe mit einer vollerschlossenen, sieht dabei, wie das Innere sich verändert hat. So stellt man auch Entwicklungsstufen der Blüte einander gegenüber. Hier sind die zartesten und empfindlichsten Organe. Schon die Knospe hat eine andre Stellung als die Blüte selbst; und die inneren Teile stehen vor der Bestäubung anders als während und nach derselben. Ist das bei der

Pflanze, an der man gerade das Wachstum verfolgt, nicht deutlich genug, so ist von andern Pflanzen Hilfsmaterial herbeizuschaffen. Das soll auch bei den vorigen Entwicklungsstufen geschehen, denn es belebt.

Bei der Fruchtentwicklung ist namentlich auf das Verhältnis zwischen Hülle und Samen zu achten. Es empfiehlt sich, einen Schnitt zu machen durch den Fruchtknoten, die halbreife und reife Frucht: Das Gewordene ist mit dem, was war, zu vergleichen.

Die reife Frucht löst sich von der Mutterpflanze. In dem Samen schlummert ein neues Leben. Das muß geweckt und weiter verfolgt werden durch folgende Stufen: Reifer Samen, Quellung, Durchbruch des Keims, Abwerfung der Schale, Bewurzelung, Stengel mit den ersten Laubblättern. Die nötige Beobachtung darf nicht fehlen.

Damit ist der Rundgang beendet. Er ist nur in allgemeinen Umrissen gezeichnet. Ausführliches über die hier genannten Entwicklungsstufen findet sich in meinen »Naturstudien«[1]) unter »Die Kastanie«, »Laubentwicklung«, »Keime und Keimpflanzen« usw.

2. Der Lebensprozeß. Hierher gehört: Der Pflanzenkörper ist sehr wasserreich. Das Aufsaugen des Wassers durch die Wurzeln; das Verdunsten durch die Blätter. Aufnahme der Mineralstoffe mit dem Wasser, der Kohlensäure durch die Blätter. Umsetzung des anorganischen Stoffes in organischen. Reservestoffe im Samen, in Knollen, Zweigen. Eiweiß, Stärke und Zucker. Sauerstoff und Stickstoff in der Pflanze. Pflanzen wachsen im Dunkeln schneller als im Lichte. Der grüne Farbstoff bildet sich unter dem Einflusse des Lichtes. Wärmeentwicklung beim Wachsen. Wurzeln streben nach unten, Stamm und Zweige nach oben, zum Lichte.

Dies alles und noch anderes mehr ist durch Experimente zu zeigen und zum Verständnis zu bringen. Einfache Versuche finden sich: *Junge*, Die Pflanzenwelt, S. 1

---

[1]) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

bis 12. Ein Hilfsbuch ist hier: Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten von *Schleichert.*[1])

Dieser Teil des biologischen Unterrichts ist meiner Meinung nach der schwerste. Er fordert einen Lehrer, der in der Sache steht und experimentieren kann. Mit Recht ist darum kürzlich angeordnet, daß bei der Prüfung der Oberlehrer, die die Lehrbefähigung für Botanik und Zoologie erlangen wollen, besonders die biologischen Gesichtspunkte berücksichtigt werden sollen. Auch eine gewisse geistige Reife der Schüler fordert dieser Unterricht. Und darum ist im vorigen Sommer verfügt: Der in den höheren Schulen einzuführende biologische Unterricht soll entweder zwei Stunden wöchentlich in Oberprima oder je eine Stunde in Ober- und Unterprima umfassen.

Der Lehrer der Volksschule muß die leichtesten Kapitel und die einfachsten Experimente auswählen. Hier heißt es: Was man nicht beweisen kann, das soll man nicht lehren. Mit allgemeinen Sätzen über Vorgänge im Lebensprozeß der Pflanze wird der Unterricht noch kein biologischer. Solche Gedanken werden oftmals einfach übernommen und weiter gereicht, selbst die, welche biologisch nicht erwiesen sind. Treibt der »Wurzeldruck« den Wasserstrom bei den hochstämmigen Pflanzen bis in die Spitze? Beruht die Strömung auf Kapillarität? Ist der Luftdruck verantwortlich zu machen? Die Biologie sagt nein und wieder nein. Sie hat das Problem des Transpirationsstromes noch nicht endgültig gelöst. Siehe: Naturwissenschaftliche Wochenschrift, Jahrg. 1907, Nr. 44.

3. Besondere Lebensvorrichtungen. Pflanze und Wasser. Die Blattscheiden an Doldengewächsen fangen Regenwasser, Blattstiele leiten es. Die Blätter des Kohls erwehren sich des Wassers durch ihren Wachsüberzug, Rhabarberblätter haben eine Schrägstellung, so läuft der Niederschlag zu den Nerven, von da zum Stiel

[1]) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

und zu den Wurzeln, bei der Linde ist ein Abträufeln an der Blattspitze. Der Korb des Löwenzahns schließt sich vor dem Regenfall. Geschlossen und nickend ist der Korb des Huflattichs während der Fruchtentwicklung. Auf feuchtem Boden stehen größere Exemplare des Wegerichs, kleinere auf trockenem und hartem Wege. Pflanze — Wärme und Licht. Um sich vor Wärmeverlust zu schützen, schließen sich viele Blumen gegen Abend, auch nehmen manche eine nickende Stellung an. Die Blätter der Akazie haben auch Tag- und Nachtstellung. Gänseblümchen stehen klein und gedrückt während der kälteren Jahreszeit, größere Exemplare finden sich im warmen Frühling. Es klettert der Hopfen, um im Lichte zu blühen; es wachsen die Zweige zum Lichte hin, wie es deutlich bei den Bäumen am Waldrande zutage tritt. Im Dunkeln wächst der Keim schnell, er ist bleich; die Keimblätter der Buche ergrünen im Lichte. Pflanze und Nebenorgane. Haare schützen vor Verdunstung und Wärmeverlust (Kastanie), dienen der Verbreitung (Weide); Borsten dienen zum Klettern und zur Verbreitung (Klebkraut); die Rose klettert mittels der Stacheln, die Zaunrübe mittels der Ranken; Dornen sind verkümmerte Zweige, sie tragen Blätter und Blüten. Diese Organe schützen bald hier bald da vor Fraß. Alles muß gezeigt werden, dann gewahrt der Schüler Leben. Ich habe hier bei jedem Fall nur auf eine Pflanze verwiesen. Je mehr Beispiele aber man zur Hand hat, je überzeugender wirkt der Unterricht. Die Lehrbücher, welche die »neue« Methode befolgen, enthalten durchweg verschiedene Beispiele. In wissenschaftlichen Werken, in denen das Pflanzenleben ausführlich zur Darstellung gelangt, ist diesen besonderen Lebensvorrichtungen breiter Raum gewährt. (*Kerner*, Pflanzenleben.) In naturwissenschaftlichen Zeitschriften begegnet man dann und wann Artikel, in denen ein Forscher besondere Erscheinungen, die er an dieser oder jener Pflanze beobachtet hat, ausführlich begründend darlegt.

II. Tierleben.

1. Entwicklungsstufen. Bei der Betrachtung des Pflanzenlebens kann man lebende Exemplare zur Hand haben. Hier muß man sich oft mit totem Material begnügen: mit ausgestopften Tieren, Präparaten, Abbildungen. Dagegen bringen die Schüler den Tieren mehr Interesse entgegen. Sie kennen die Haustiere eher als die Kulturpflanzen, wissen von jenen manchen Lebenszug, während sie diese noch nicht als lebende Wesen ansehen. Wenn also bei den Säugetieren und Vögeln zwei Stufen, die Jungen den Alten gegenüber gestellt werden, so wissen die Schüler, wie hilflos der junge Hund ist, daß das Kalb saugt und warum es sich von der Milch ernähren muß, warum dem jungen Spatz die Nahrung zugetragen werden muß, wozu die jungen Gänse zum Teich geführt werden, wann die Küchlein gelockt werden, warum das Kätzchen mit allem Beweglichen spielt usw. Dabei fallen Schlaglichter auf die Alten, und ausgestopfte Tiere und Bilder werden belebt.

Viele Tiere entstehen aus dem Ei wie die Pflanze aus dem Samen. Hier ist ein Vergleich zwischen Ei und Samen am Platze. Dann sind im Vogelei verschiedene Stufen des Embryo zu zeigen, es ist auf Veränderungen und Neuerscheinungen genau zu achten. Dasselbe gilt für das Ei der Ringelnatter. Bei diesem Präparat hat man 7 Entwicklungsstadien und die ausschlüpfende Schlange. Beim Froschpräparat gibt es Laich, Larven in 9 Formen, kleinen und großen Frosch. Den Stichling mit seinem Nest und Laich, junge Tiere in verschiedener Größe kann man betrachten. Vom Maikäfer hat man im Glase: Eier, Engerling in 5 Stufen, Männchen und Weibchen, vom Schmetterling: Eier, Raupen in verschiedener Größe, von der Biene: Eier, Larven in 6 und Puppen ebenfalls in 6 Stadien. In der Naturalien- und Lehrmittelanstalt von Haferlandt in Berlin sind die angeführten Präparate und andere zu haben.

Wenn nun der Schüler jene Objekte genau betrachtet und angibt, was er sieht, der Lehrer berichtigt und ergänzt, so hat man hier beschreibenden Unterricht; es ist jedoch nicht der landläufige, denn hier soll erkannt werden, was ist, was wird und was geworden ist. Bewegungen sieht man nicht, aber Veränderungen, und mit diesen rechnet die Biologie. Diese Betrachtung ist auch nur grundlegend. Man kann ja jene Tiere und ihre Entwicklungsstufen im Terrarium und Aquarium lebend haben und beobachten lassen. An einem mit Raupen besetzten Weißdornzweig müssen die Schüler das Leben der Raupen, Wachstum, Veränderung der Farbe, das Verpuppen, die entwickelten Kleinschmetterlinge beobachten. Am Strauch vom Pfaffenhütlein kann man größere Raupen auf ihren Wanderungen verfolgen. Wenn ein Zweiglein kahl ist, geht es nach einem belaubten, wandert eine dahin, folgen die andern. Wollen sie zur Erde, so läßt erst eine am gesponnenen Faden sich auf den Boden hinunter, die andern nehmen dann denselben Weg. So muß der Lehrer auch jene andern Präparate in ihren Stadien lebend erstehen lassen; und wo das im Zimmer nicht angängig ist, da heißt es: In der freien Natur begegnet uns Leben auf Schritt und Tritt.

In den höheren Schulen soll der biologische Unterricht vorzugsweise die niedrigsten Tiere und Pflanzen berücksichtigen. Dafür ist besonders Prof. *Zacharias*, Direktor der biologischen Station zu Plön, eingetreten in seinem Buch: Das Plankton als Gegenstand der naturkundlichen Unterweisung. Ein Beitrag zur Methodik des biologischen Unterrichts und seiner Vertiefung. Auf Ersuchen hat er dann zu Leipzig in einer öffentlichen Versammlung seine Ansichten entwickelt. Dozenten, Oberlehrer, Ärzte und Volksschullehrer haben seinen Thesen zugestimmt. Der Kultusminister hat sogar schon für Oberlehrer Ferienkurse zur biologischen Vorbildung angeordnet. Im Sommer soll ein erster Kursus in Plön abgehalten werden.



Wenn ein solcher langlebig ist, so können die praktisch-biologischen Übungen, Experimente an und mit der Kleintierwelt, die Kursisten mit der Lebensweise und den Lebensbedingungen bekannt machen und sie befähigen, eben diesen Teil des Unterrichts biologisch zu gestalten. Ein Ferienkursus von einigen Wochen tut es freilich nicht. Auch ist zu bedenken, daß der Unterricht doch etwas mehr als die niedrigsten Lebewesen zu berücksichtigen hat.

2. Beziehungen zwischen Organ und Tätigkeit. Der Hase ist wehrlos und sucht sein Heil in der Flucht. Er muß aber den Feind rechtzeitig wahrnehmen können. Seine Augen sehen nicht besonders. Wenn er auf dem Wege daher kommt, so nähert er sich auf einige Schritte, wenn man sich ruhig verhält. Ein Ton nur, und Häschen entwischt seitlich. Sein Gehör ist fein, schon seine Löffel, die sehr beweglich sind, deuten es an. Seine langen Hinterbeine ermöglichen ein schnelles Laufen; der Hund ist nicht imstande, ihn einzuholen.

Der Hund findet mittels seines scharfen Geruchs die Spur des Wildes; daher ist er ein Gehilfe des Jägers geworden. Sein Gehör ist auch fein. Er hat schon die Fußtritte draußen gehört, wenn wir bei angestrengter Aufmerksamkeit nichts vernehmen. Daher ist der Hund ein Wächter des Hauses geworden.

Der Hirsch wittert. Die gewundene Knochenbildung in der Nasenhöhle gibt Platz für eine ausgebreitete Schleimhaut, so daß die feinsten Teile, welche die Luft mit sich führt, leicht irgendwo dort haften. So wird die Gefahr erkannt, die Flucht bewerkstelligt, und das Tier ist vorerst gerettet.

Die Katze kann die Krallen einziehen und auf den weichen Ballen gehen, daher ein leiser Gang, den wir nicht hören. Beim Sprung auf die Beute schlägt sie die spitzen und hakigen Krallen in die Maus. Wird sie verfolgt vom Hund, so klettert sie auf einen Baum und ist

gerettet. Der Hund kann ihr nicht folgen; seine Krallen sind nicbt spitz und krumm genug.

Der Bussard hat große und sehr muldenförmige Flügel, daher ist er ein guter Flieger; hoch erhebt er sich, sieht von seiner Höhe aus die Beute und schießt schnell herunter. Mit den scharfen und krummen Krallen ergreift er das Tier und reißt mit dem gekrümmten Schnabel Stücke heraus.

Die Schwimmhaut zwischen den Zehen des Schwans, der Ente und der Gans weist schon auf den Aufenthalt hin; sie können besser schwimmen als gehen.

Die langen Beine des Storches, des Fischreihers sind bis an den Oberschenkel unbefiedert und eignen sich daher zum Waten im Sumpf und Wasser. Schmetterlinge, die einen langen Rüssel haben, können zu dem Nektar am Grunde der langen Blumenröhre gelangen.

Ähnliche Betrachtungen finden sich durchweg in der Naturgeschichte von *Schmeil*. Daher wird sie von vielen gerühmt. Einige — und das sind nicht immer »Nörgler« — sagen: Das ist eine zu einseitige Behandlung der Tiere.

Was will nun ein solcher Unterricht? Er will die Schüler befähigen, von dem Organ auf die Tätigkeit, von der Tätigkeit auf das Organ richtige Schlüsse zu ziehen. Sehen sie einen Schädel, so sollen sie nach dem Gebiß angeben können, ob er von einem Fleisch- oder Pflanzenfresser ist. Frißt ein Tier begierig Gras, so sollen die Schüler sich im allgemeinen eine richtige Vorstellung von der Zahnbildung machen können. Sieht jemand im Laden einer Fischhandlung als Schaustück einen Fischotter, so soll, selbst wenn das Tier nicht behandelt ist, der Unterricht nachklingen: Warum die kurzen Ohren? Warum die kurzen Beine? Warum der dichte Pelz? Wozu der lange Schwanz? Wer die Fragen stellt, wird auch die richtigen Antworten geben. So wird das tote Tier belebt.

3. Das Tier und seine Umgebung. Auf guten

naturgeschichtlichen Bildern haben wir solche Darstellung. Wir sehen die Hühner auf dem Hof, die Rehfamilie im Walde, das Rebhuhn auf dem Felde, Frösche im und am Teich, Eichhörnchen auf der Tanne, den Specht am Baumstamm, das Kamel in der Wüste neben Palmen, das Renntier auf der Schneefläche, im Hintergrund Nadelwald, den Eisbären auf Eisblöcken. Von diesen Bildern soll etwas aus dem Leben der Tiere abgelesen werden. Das Huhn scharrt und pickt die Körner, die mit dem Stroh hierher verschleppt sind; es steigt die Stiege hinauf zum Nest und sitzt nachts im schützenden Stall. Das Reh findet Schutz im Wald, hier ist Lager und Geburtsstätte. Rebhuhn hat sein Nest im Korn. Frösche führen ein Doppelleben, die langen Hinterbeine dienen zum Schwimmen und Springen. Das Eichhörnchen kann springen, klettern, sitzen und die Nahrung mit den Vorderpfoten halten. Der Specht klettert und hämmert, um Larven zu verspeisen; in der Baumhöhle ist seine Wohnung. Das Kamel ist ein Lasttier in der heißen Gegend, wo die Palmen wachsen. Das Renntier ist ein Zugtier in der Schneewüste, wo noch Nadelwald ist; es ist auch ein Herdentier. Der Eisbär lebt auf öden Eis- und Schneeflächen, bedarf eines dicken Pelzes, ist ein Räuber.

Diese Beziehungen haben manche Verfasser naturgeschichtlicher Bücher ganz besonders berücksichtigt bei Anordnung des Stoffes. Da geht es nach Örtlichkeiten: In Haus und Hof; im Walde; auf dem Felde; auf der Wiese; am Teich; am Flusse. Dann ist anfangs im allgemeinen auf den Ort und die dort lebenden und zu beobachtenden Tiere und Pflanzen hingewiesen. Nachdem dann diese besonders betrachtet sind, werden in der Schlußbetrachtung die Beziehungen hervorgehoben. In überaus vielseitiger Weise hat *Junge* im Dorfteich dies durchgeführt.

Eigentümlich ist es, daß oftmals die Farbe des Tieres der seiner Umgebung gleicht. Ist dies besonders am eng-

begrenzten Platz der Fall, so spricht man von Mimikry. Es ist dies eine Anpassung[1]) in der Färbung und eine Nachahmung der Gestalt. Dadurch schützt sich das Tier. Bei Schmetterlingen und Raupen gibt es zahlreiche Fälle. Hier kann man natürliche Veranschaulichungsmittel haben. Gleiche und ähnliche Erscheinungen sind dann draußen aufzusuchen.

Nun gibt es Pflanzen, die sich durch ihre Farbe abheben vom Grunde. Sie locken vielleicht, denn an dem Ort findet man viele Tiere. Hier ist nun zwischen Tier und Blume eine gegenseitige Anpassung[1]) zu beachten. Sollen die Schüler mehr als Worte lernen, müssen sie sehen, beobachten. Zu dem Ende muß zuerst die Blume und das zu Besuch kommende Insekt betrachtet werden. Dabei sind Abbildungen am Platz und zwar von den Organen, die für die Bestäubung wichtig sind. Dann erst ist ein Ort aufzusuchen, wo eben die bekannte Blume häufig vorkommt; und hier hat jeder Schüler für sich den Besuch zu verfolgen. Das hat seine Schwierigkeiten, denn die Tiere sind sehr schnell und die Organe klein. Der biologische Unterricht aber erfordert blütenbiologische Beobachtungen, wie er ja zur Hauptsache Beobachtungsunterricht ist! —

Und nun zum Schluß noch eine kurze Betrachtung.

Der biologische Unterricht weckt das Interesse und erhält es. Das wird jeder wissen, der z. B. nicht bloß lehrt, daß die Spinne Spinndrüsen hat, sondern es auch ermöglicht, daß der Schüler sieht, wie sie ihr Netz spinnt. Da lernt der Schüler nicht bloß, daß die Raupe spinnen kann, sondern er sieht sie spinnen und sich am gesponnenen Faden wieder hochwinden. Es heißt dann nicht nur, die Pflanze heißt Bärenklau und hat scheidenförmige Blattstiele, sondern es wird gezeigt, wie die Scheiden stützen und schützen, wie sie zuweilen kleine Tiere beherbergen.

[1]) Über »Anpassung« s. meine »Naturstudien« S. 11 u. 51—55. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).



In all diesen Fällen ist der letzte Teil wichtiger als der erste, da weitet sich der Blick, und dabei haben die Schüler einen Genuß.

Auch dabei bleibt der biologische Unterricht nicht stehen. Er verknüpft Gegenwärtiges mit Vergangenem und Zukünftigem. Die Schüler lernen z. B., daß der Pflaumenbaum Saft hat, daß dieser an rissigen Stellen nach außen tritt und erhärtet. Harz hat Ähnlichkeit mit Bernstein, den wir aus der Erde graben. Die kleinsten Lebewesen sollen Gegenstand der Betrachtung sein. Und welchen Anteil haben nicht die Foraminiferen und Diatomeen an der Erdbildung! Sie, die einst starben, sind in ihrem Gerüst in Kalk- und Kreidefelsen, im Kieselguhr (Bergmehl) wieder erstanden. Und welche Bedeutung hat das Plankton nicht für die Fische und damit für die Fischerei! Das zu wissen, ist von praktischem Wert für die Zukunft.

Wenn nun ein solcher Unterricht das Interesse weckt und den Blick weitet, sollte er da nicht den einen oder andern befähigen, ein Pfadfinder zu werden!

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

Heft

70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel stenert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J, Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des großen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschnnterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Heft

154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf. [Volksschulerziehung. 65 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuſs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Heft

190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Stande, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Stande, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewißheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Bauer, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35 Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeifsig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lobsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel nnd Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf nm die allgemeine Volksschnle. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik n. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schnle nnd Lebensanffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart nnd Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrubi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption n. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel nnd seine Werkzenge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einblick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Mnthesins, K., Altes nnd Nenes aus Herders Kinderstnbe. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmnnd von, Die zeitgemäße Gestaltung des dentschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thnrmann, E., Die Zahlvorstellung n. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exknrsionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichennnterricht. 30 Pf.
252. Cornelins, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rónberg Madsen, Grundvig nnd die dän. Volkshochschnlen. 1,60 M.
254. Lobsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Snsanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. n. Benrteil. d. Mannheimer Schnlsystems. 1 M 20 Pf.
257. Stande, P., Zum Jahrestage des Kinderschntzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E. Prof. Dr. phil. n. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A. T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Si effert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung n. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Banch, Dr. Brnno, Schiller und seine Knnst in ihrer erzieherischen Bedentung für nnsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des dentschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestalt nng des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R.. Herbartianismus und Turnnnterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählnng im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf.

Heft

272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Haustein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dohenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Heft
315. Schramm, P., Sexuelle Aufklärungen und die Schule. 60 Pf.
316. Staude, P., Jeremia in Malerei und Dichtkunst. 30 Pf.
317. Göring, Dr. H., Von Kuno Fischers Geistesart. Ein Nachruf des Dankes. 30 Pf.
318. Vogelsang, W., Vorschläge zur Reform der Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. 50 Pf.
319. Barheine, W., Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. 60 Pf.
320. Weller, Dr. phil., Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart. 2 M.
321. Kühn, Hugo, Poesie im I. Schuljahr. 80 Pf.
322. Siebert, Dr. O., Rudolf Eucken und das Problem der Kultur. 20 Pf.
323. Flügel, O., Das Problem der Materie. 1 M.
324. Uphues, Dr. Goswin, Der geschichtliche Sokrates, kein Atheist und kein Sophist. 1 M.
325. Foltz, O., Luthers Persönlichkeit. 40 Pf.
326. Förster, Fr., Zur Reform der höheren Mädchenschule in Preußen. 20 Pf.
327. Friemel, R., Trennung der Geschlechter oder gemeinschaftliche Beschulung? 25 Pf.
328. Hofmann, Joh., Die Strafen in der Volksschule. 60 Pf.
329. Schreiber, H., Für das Formen in den unteren Klassen an der Hand von Sätzen wider dasselbe. 30 Pf.
330. Fritzsch, Dr. Theodor, Ernst Tillich. 75 Pf.
331. Bliedner, Dr. A., Magister Röller. 1 M.
332. Prümers, A., Die Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied. 35 Pf.
333. Glück, M., Lehrerstand und Pädagogik. 35 Pf.
334. Klinkhardt, Fr., Die winterliche Vogelwelt. (U. d. Pr.)
335. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. III. 30 Pf.
336. Höhne, Stabsarzt Dr. E., Die vier humanen Sinne. 60 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Zur Behandlung

der

Jugendgeschichte

Friedrichs des Grossen.

Von

Paul Staude,
Rektor in Altenburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 343.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908



Im allgemeinen sind wir mit Jugendgeschichten historisch bedeutsamer Persönlichkeiten, deren Leben und Wirken wir im Geschichtsunterrichte behandeln, spärlich bedacht. Und doch, wie interessant und wertvoll für den Unterricht sind diese Abschnitte, deren Behandlung häufig freilich erst dann recht dankbar ist, wenn erkannt worden ist, welche Taten der Held in seinen Mannesjahren vollbracht! Es ist, als ob der Unterricht auch hier der Wirklichkeit folgen müsse. Denn das ist ja bekannt, daß die Volksphantasie erst dann die Jugendgeschichte eines Helden ausgesponnen und erzählt hat, wenn derselbe Held in seiner ganzen machtvollen Persönlichkeit die Geister gefesselt hat. Wir brauchen nur an Mose, an Jesus zu erinnern. — Wie gern vertieft sich der Schüler in die Jugendgeschichte Heinrichs des Vierten, den der finstere Anno von Köln vom frohen Pfingstfeste auf sein Schiff lockt und raubt! Oder in die Zeit aus Luthers Leben, wo er in Eisenach vor Frau Cottas Hause andächtig seine schöne Stimme erschallen läßt! Oder in die Haager Periode des Großen Kurfürsten, der es seinem guten Namen, seiner Ehre schuldig zu sein glaubt, einem sittenlosen Leben zu entfliehen! Oder in die trüben Jugendjahre, wo Prinz Wilhelm auf der Flucht seine Lieblingsblumen sammelt und von der Mutter sich den Kranz in die Locken drücken läßt, den Kranz von Kornblumen, in denen er später, ja noch als Kaiser, die Tränen seiner Mutter sah.

Gleich, ja in besonderem Maße wertvoll erscheint uns nun die Jugendgeschichte Friedrichs des Großen, so daß

1*

sie eine eingehendere Behandlung verdient, als es auch in günstigen Schulverhältnissen oft geschieht. Weshalb?

Sie ist zunächst historisch bedeutsam. Denn das wird wohl allgemein zugegeben, daß man hier ein typisches Bild der pietistischen Erziehung vom Anfang des 18. Jahrhunders erhält. Zugleich rückt die charaktervolle Gestalt Friedrich Wilhelms I. in den Vordergrund, und auch ohne daß vielleicht der Unterricht selbst ihn zu behandeln die Zeit findet, werden die Hauptzüge dieser echt deutschen Persönlichkeit mit der Darbietung der Jugendgeschichte Friedrichs geboten. Endlich steht fest, daß ohne diese harte Jugend Friedrich der Große wohl nicht das geworden wäre, was er wurde.

Dann ist sie aber auch didaktisch wertvoll. Gerade in diesem Schuljahre wird gewöhnlich auch der Dreißigjährige Krieg behandelt, und da auch die Geschichte Friedrichs selbst von Waffenlärm erfüllt ist, so wird der Unterricht etwas eintönig: Krieg, Krieg, und immer wieder Krieg. Wie eine grüne Oase im weiten Sandfeld nimmt sich dann der erwähnte Stoff aus und nimmt das Interesse voll in Anspruch. In der Mädchenschule wird man diese Oase besonders gern aufsuchen.

Desgleichen ist dieser Stoff in erziehlicher Hinsicht auch praktisch bedeutsam. Das Kind lernt bei eingehenderer Darstellung des Jugendlebens Friedrichs merken, wie segensreich eine harte Zucht für die Jugend sein kann, lernt verstehen, wie in der Familie Vater und Mutter eines Sinnes sein müssen, lernt erkennen, wie schrecklich sich oft ein törichter, ein leichtsinniger Streich rächt, lernt den Jähzorn verabscheuen, wird auf den Wert einer pünktlichen Zeiteinteilung, einer rechnenden Sparsamkeit hingewiesen, ja auch der Gedanke wird dem Kind nahe treten, daß ein Vater die Neigungen seiner Kinder nicht mit Gewalt unterdrücken soll, daß religiöses Leben nicht gefördert wird, wenn zuviel Zwang im Beten u. dgl. herrscht.

Wie läßt sich nun die Jugendgeschichte Fried-

richs lebensvoll gestalten? Wie immer wird man gut tun, sich auf größere, wissenschaftlich wertvolle Schriften zu beziehen. Viele unserer gebräuchlichen Realienbücher bieten uns ja ganz brauchbaren Stoff. Aber es sind doch nur Exzerpte, was uns da vorliegt, Exzerpte, die knapp und kurz eine zum Nachlesen bestimmte Bearbeitung dessen bieten, was der Lehrer weiter und ausführlicher gegeben hat. Und wollen wir uns an dies Exzerpt binden? Nein. Sonst schlagen wir uns selbst in Fesseln und legen uns selbst die Zwangsjacke an. Diese Darstellungen lassen auch so manches unklar. Daher ist es besser, wir wenden uns etwa an *Koser*, der ja eine ausgezeichnete Geschichte Friedrichs des Großen geschrieben hat. Was nun nicht allen bekannt sein dürfte: Koser hat auch eine entzückend und fesselnd geschriebene Schrift über Friedrich als Kronprinz erscheinen lassen. Denn in seinem großen Werke beginnt er bekanntlich sogleich mit dem Jahre 1740. Nach jener ebengenannten Schrift (»Friedrich der Große als Kronprinz«, Cottasche Buchhandlung Nachfolger, 1901. 2. Auflage) richten wir uns. Die Schrift (4 M) behandelt auf 242 S. nacheinander: 1. Im Elternhause. 2. Der Fluchtversuch. 3. In der Kammer und beim Regiment. 4. Rheinsberg. 5. Die Politik des Kronprinzen. 6. Späteres Verhältnis zum Vater. Anmerkungen. Beilagen.

Daneben benutzen wir eine oder die andere gute Jugendschrift, die dasselbe Gebiet umfaßt. Recht brauchbar ist hier: *Rogge*, »Der große Preußenkönig«, dessen erster Abschnitt wohl in erweiterter Form im Lesebuch von *Schmidt* und *Speyer* (III) zu finden ist. Die Anordnung des in den genannten Schriften zu findenden Stoffes muß nun nach den Zwecken des Unterrichts gestaltet werden, so daß gleich von Anfang an der höchste Grad des Interesse die jungen Herzen erwärmt und festhält.

Wir haben die Jugendgeschichte Friedrichs nun wie folgt behandelt.

Bei recht stürmischer Witterung hatte sich am Sonnabend, den 15. Juli 1730, in unserm Nachbarstädtchen Meuselwitz eine vornehme Reisegesellschaft eingefunden: Es war der König Friedrich Wilhelm I. von Preußen mit seinem ältesten Sohne, dem Kronprinzen Friedrich. Hier blieb der König und der Kronprinz nebst Gefolge am Sonntag und Montag: Sie waren die Gäste des Grafen Seckendorff (Erinnerung an das Seckendorffsche Haus in Altenburg!), der sich dann dem Gefolge anschloß. Am Donnerstag war man bereits in Bamberg. Am Freitag in Nürnberg. Überall wurden die Sehenswürdigkeiten besichtigt. In Ansbach, wo man am Freitag Abend eintraf, blieb man eine volle Woche zu Besuch. Denn die »Markgräfin von Ansbach« war des Königs (2.) Tochter. Hier trifft nun Friedrich, der Kronprinz, Vorbereitungen, um einen längst gehegten Plan auszuführen. Welchen Plan? Heimlich empfing Friedrich am 23. Juli, einem Sonntag, abends gegen 12 Uhr in seinem Zimmer den Rittmeister von Katte, der einen Brief brachte. Der Prinz las den Brief, verbrannte ihn aber sofort. Worum handelte es sich nur? Auf der Weiterreise gelingt es Friedrich, von dem Pagen, der hinter dem königlichen Wagen herzureiten hat, das Versprechen zu erhalten, für den Prinzen und für sich selbst Pferde zu verschaffen. Auch verstand es Friedrich, sich unterwegs einen roten Reiserock anfertigen und einen blauen Mantel kaufen zu lassen. Wozu diese französischen Kleider? Alles hinter dem Rücken des Vaters. Weshalb nur? — Mittlerweile ist die Reisegesellschaft über Augsburg, dann durch das Neckartal in die Nähe des Rheins gekommen. In dem Dorfe Steinsfurth, nicht weit von Mannheim, ließ der König halten. Die Schlafstätten wurden in den Scheunen zugerichtet, wie Friedrich Wilhelm es auf seinen Reisen liebte. Schräg gegenüber der Scheune des Königs lag die des Kronprinzen. Da, früh morgens, noch vor halb drei, erhob sich leise der Prinz, kleidete sich leise an und steckte sein Geld zu sich. Auch der rote Rock kam zum Vor-

schein. Der Prinz trat aus dem Scheunentor. Er erwartete den Pagen mit den Pferden. Auf und davon will er! Über den Rhein, über die Grenze, nach Frankreich, dann nach Holland, endlich nach England! — Aber Friedrich kam nicht dazu. Einer aus der Reisegesellschaft hielt ihn zurück. Der Fluchtversuch ist mißlungen! Friedrich war viel zu gut überwacht. Nur zweien seiner Freunde und seiner Lieblingsschwester Wilhelmine hatte er sein Geheimnis verraten. Diese Vertrauten hatten geschwiegen. Aber es war doch herausgekommen.

Wie wird es Friedrich ergehen, wenn der Vater davon erfährt?

Als der König von dem Fluchtversuche erfuhr, geriet er völlig außer Fassung. Der Vater befahl, ihn auf der Weiterreise aufs strengste zu bewachen, ihn »lebendig oder tot« zu bringen. Trauriger ist wohl nie eine Lustfahrt auf dem Rheine gemacht worden, an den bezaubernden Ufern des Rheins dahin — Friedrich bewacht und in seinem Gemüt bedrückt, der König voll Zorn. Friedrich war vorausgeschickt worden. In Wesel fand das erste Verhör statt. Es ergab sich, daß Friedrich wirklich hatte fliehen wollen. Er war aber Soldat, Oberstleutnant — und jetzt stand er als »Deserteur« da. Der Jähzorn übermannte den König derart, daß er dem Prinzen mit dem Stock ins Gesicht schlug, so daß das Blut floß. Zwei Posten mit aufgepflanztem Bajonett zogen vor der Tür seines Zimmers auf. Der Vater wollte den Gefangenen nicht mehr sehen. Friedrich wurde auf die Festung Küstrin gebracht. Dorthin berief der König ein Kriegsgericht über den Deserteur. Wie aber ein Deserteur behandelt wird, wird euch bekannt sein. Da aber die geplante Flucht nicht zur Ausführung gekommen war, fand das Gericht darin keine Desertion. Da war keiner unter den Richtern, der wie einst Davids Feldhauptmann Joab, seine Hand hätte legen wollen »an des Königs Sohn«. Alle meinten, es sei eine Familienangelegenheit des Königs und in eine solche wolle man sich nicht

mischen. Einer unter ihnen, ein alter frommer Mann, erinnerte den König an den Spruch: »Seht zu, was ihr tut, denn ihr haltet das Gericht nicht den Menschen sondern dem Herrn.« So wurde Friedrich denn zu Festungshaft verurteilt. Vor des Vaters Augen durfte er auch jetzt noch nicht treten.

Und wie erging es Friedrichs Helfershelfern?

Der eine Freund Friedrichs, den er in seinen Plan eingeweiht, war der Leutnant von Keith. Noch rechtzeitig konnte diesem der Kronprinz eine Warnung zugehen lassen. So gelang es ihm zu entkommen. Er erreichte die holländische Grenze und war so vor weiteren Verfolgungen sicher. In einem Fischerboote landete er trotz Sturm und Wogendrang an der englischen Küste. Der andere ist uns bekannt. Er überbrachte jenen Brief. Wohl erfuhr auch er die Verhaftung des Kronprinzen und wollte das Weite suchen. Da aber wurde er auf Befehl des Königs festgenommen. Freilich ein versiegeltes Kästchen mit wichtigen Briefschaften des Kronprinzen konnte er in die Hände der Königin überbringen lassen. Diese aber entfernte alle Schriftstücke aus der Schatulle, die bei etwaiger Entdeckung den König noch mehr hätten erzürnen können. Auch Katte wurde vor ein Kriegsgericht gestellt. Da er um das Vorhaben des Kronprinzen gewußt und zur Ausführung desselben behilflich gewesen war, wurde er »kassiert« (entlassen) und zu mehrjähriger Festungshaft verurteilt. Der König geriet über dies milde Urteil in heftigsten Zorn. Katte war ja nicht ein Offizier wie andere, sondern ein Offizier von der Garde, der dem König in ganz besonderem Maße zu Treue verpflichtet war, der einen doppelten Eid der Treue abgelegt hatte. Dieser heilige Schwur war gebrochen. Der König meinte, bei solch mildem Urteil werde er sich schließlich auf keinen seiner Offiziere verlassen können. So verhängte er über Katte das Todesurteil. Durch das Schwert sollte er fallen. Alles Bitten um Begnadigung blieb vergeblich. Am 3. November wurde Katte durch eine Anzahl Soldaten

aus seinem Regiment aus Berlin abgeführt. Wohin? In Küstrin, vor den Fenstern des Kronprinzen sollte die Hinrichtung stattfinden. Da, wo unter dem Walle ein gewölbtes Tor, die Mühlenpforte, von der Stadt zur Oder hindnrchführt, war neben dem Wachthause ein geeigneter Platz, wo sich nach des Königs Bestimmung 150 Mann in einem Kreise aufstellen konnten. Dies die Richtstätte. Von den Fenstern Friedrichs aus war sie sichtbar. Um 5 Uhr morgens (6. November) wurde Friedrich geweckt und erfuhr, was heute geschehen sollte. »Herr Jesus,« rief er, »bringen Sie mich doch lieber ums Leben!« Er jammerte, rang die Hände, er weinte. Zwei Stunden nur hatte der Freund noch zu leben! Dann starb er für ihn, durch seine Mitschuld! Der Kronprinz flehte nm Aufschub, damit zu dem Könige geschickt werden könnte, in des Prinzen Namen sollte man um Verzeihung bitten, er wolle dann gern auf die Krone verzichten, wolle ewiges Gefängnis erleiden, ja sein Leben dahin geben. Doch alles vergebens. Man wagte keinen Aufschub. Schon schloß ein Kommando auf dem Walle den Kreis um den aufgeschütteten Sandhaufen: Da ward Katte vorgeführt. Er stand bereits im Ringe — da erschien der Kronprinz an seinem Fenster. Er warf dem Freunde einen Kuß zu und bat ihn mit lautem Zuruf um Verzeihung. Katte legte die Hand an die Lippen, grüßte ehrerbietig und rief zurück, es sei nichts zu verzeihen. Dann wurde das Urteil verlesen. Gefaßt nnd mit vornehmem Anstand hörte Katte dies an. Die Augen wollte er sich nicht verbinden lassen. Dann nahm er von seinen Kameraden, die ihm am wertesten waren, Abschied, den letzten. Dann sprach der Feldprediger, der während der letzten Nacht nicht von ihm gewichen war und mit göttlichem Trost sein Herz erfüllt hatte, den Segen. Katte entkleidete sich selbst, kniete nieder, betete laut, zog sich die Mütze vor die Augen und empfing den Todesstreich. Der Kronprinz war, ehe das Furchtbare geschah, ohnmächtig zusammengesunken. Als der Prediger vom Richtplatz aus zu ihm



ging, fand er den Beklagenswerten fassungslos. Der Prinz wich nicht vom Fenster und starrte auf den Sandhaufen und das schwarze Tuch, unter welchem der Hingerichtete bis um 2 Uhr nachmittags liegen blieb. Dann sah er, wie Bürger aus der Stadt den Sarg brachten, ihn niedersetzten und den Toten hineinlegten. Auch von dem leeren Platz wollte Friedrich den Blick nicht wenden. Speise nahm er nicht zu sich, weder zu Mittag noch abends. Und dann kam die Nacht. Eine schreckliche Nacht! Am andern Tage wurde ihm ein schriftliches Vermächtnis des Toten überbracht. Darin beschwor Katte den Kronprinzen, in sich zu gehen und sein Herz Gott zu ergeben. Er bat ihn, dem Könige wegen dieses Blutgerichts nicht zu grollen und ihm selbst zu glauben, daß er die Schuld seines Todes nicht dem Freunde beimesse.

Was bewog aber Fritz zu diesem gewagten Unternehmen?

In einem Schreiben vom Dezember 1729 an die Mutter äußert sich der Kronprinz wie folgt: »Ich bin in der äußersten Verzweiflung. Was ich immer gefürchtet, hat mich endlich getroffen. Der König hat gänzlich vergessen, daß ich sein Sohn bin. Heute früh kam ich wie gewöhnlich in sein Zimmer; sowie er mich sah, erwischte er mich beim Kragen und schlug mich auf das grausamste mit seinem Stock. Vergebens versuchte ich mich zu decken, seine Wut war so fürchterlich, daß er seiner nicht mächtig war. Ich bin zum äußersten getrieben. Ich habe zu viel Ehre in mir, um solche Behandlung zu ertragen, und bin entschlossen, auf eine oder die andere Art der Sache ein Ende zu machen.« Also: Harte Behandlung von dem jähzornigen Vater bewog ihn gewiß zur Flucht.

Etwas Ähnliches teilt Wilhelmine mit. Sie hat das Gespräch, in welchem ihr Bruder sie in sein Vorhaben einweihte, niedergeschrieben. Da heißt es: »Man predigt mir alle Tage Geduld, sagte Friedrich aufs tiefste erregt zu mir, allein niemand weiß, was ich ertragen muß. Täg-

lich bekomme ich Schläge, werde behandelt wie ein Sklave und habe nicht die mindeste Erholung. Man verbietet mir das Lesen, die Musik, die Wissenschaften, ich darf mit niemand mehr sprechen, bin beständig in Lebensgefahr, von lauter Anfpassern umgeben, mir fehlt es selbst an der nötigen Kleidung, noch mehr an jedem andern Bedürfnis.« — Also: Harte Behandlung. Dazu kommt, er darf nicht lesen, musizieren, Wissenschaften treiben. — Wilhelmine erzählt weiter: »Was mich endlich ganz überwältigt hat, ist der letzte Auftritt, den ich in Potsdam mit dem Könige hatte. Er läßt mich des Morgens rufen; sowie ich eintrete, faßt er mich bei den Haaren, wirft mich zu Boden, und nachdem er seine starken Fäuste auf meiner Brust und meinem ganzen Leibe erprobt hatte, schleppt er mich an das Fenster und legt mir den Vorhangstrang um den Hals. Glücklicherweise hatte ich Zeit gehabt, mich aufzuraffen und seine beiden Hände zu fassen; da er aber den Vorhangstrang aus allen Kräften zuzog und ich mich erdrosselt fühlte, rief ich endlich um Hilfe. Ein Kammerdiener eilte herbei und befreite mich aus des Königs Händen. Sage nun selbst, ob mir ein anderes Mittel übrig bleibt als die Flucht?« —

Weshalb behandelte der Vater den Kronprinzen so hart?

Vermutungen betr. Lesen, Musik, Wissenschaften.

Der Lehrer des Kronprinzen — ein junger Franzose — bemühte sich, ihn in die Pracht und Schönheit guter französischer Dichtungen einzuführen. So kam es, daß Friedrich oft und gern französische Erzählungen, Gedichte und Theaterstücke las. Die französische Sprache verstand er so wie seine Muttersprache zu gebrauchen. Eine Französin, welche aus einer unter dem großen Kurfürsten eingewanderten Hugenottenfamilie stammte, war seine Erzieherin in den ersten Lebensjahren. Die wird gewiß die Ursache sein, daß er die französische Sprache so liebte. Sollte aber Friedrich gar nichts lesen? Dem Könige war alles welsche Wesen zuwider. Er hielt alle



französischen Dichtungen für leichtfertig und schlecht. So äußerte er: »Mit seiner Träumerei wird er nicht weit kommen. Hätte der Sohn das Herz auf dem rechten Flecke, so müßte er einsehen, daß ein gutes geistliches Lied, ein guter Psalm und Bibelvers viel mehr wert seien als der Schnickschnack, an welchem des Prinzen Sinn haftet, jenes gottlose Zeug, das die verflixten Blitzfranzosen übern Rhein eingeschmuggelt, damit durch das Lesen von leichtfertigen Dichtungen und jämmerlichen Theaterstücken noch mehr überspannte Köpfe, Federfuchser und Tintenkleckser in die Welt kämen.« — Kein Wunder, daß es häufig Verdruß gab, weil Friedrich doch jene Dichtungen, natürlich möglichst heimlich, las! Auch die französische Art, in der Friedrich sein gelocktes Haar trug, war dem Vater ärgerlich. Das »Armeereglement« schrieb kurze Schur und Zopf vor. Daher befahl er, ihm seine Locken abschneiden zu lassen. In höchsteigner Person wohnte er der Vollstreckung seines Befehles bei. Dem armen Fritz sollen dabei die Tränen in den Augen gestanden haben. Indessen der gescheite Chirurg bewies sich mitleidig; er fuhr herzhaft mit der Schere hinein und tat, als ob er gewaltig viel wegschneide. Der König saß dabei und las in einer Zeitung und bemerkte nicht, wie der Haarschneider die Locken mehr zurückkämmte, als daß er sie stutzte. Vorschriftsmäßig wurde der gesteifte Zopf umgebunden (Bild!). Die erhalten gebliebenen Locken wurden darunter versteckt.

Auch mit Flötenspiel beschäftigte sich Friedrich hinter dem Rücken des Vaters. Denn vor dem Vater durfte er auch diese Neigung nicht kundgeben. Auf Schritt und Tritt ging ihm dieser freilich nach. Nur die Mutter unterstützte ihn, aber auch im Stillen. Der Vater wußte doch darum und das erregte seinen Unwillen aufs höchste. So hatte Friedrich auf einer Reise nach Dresden, wohin ihn der Vater mitgenommen, den berühmten Flötenspieler Quanz kennen gelernt. Ohne Vorwissen des Vaters und mit Hilfe der schwachen Mutter

ließ er denselben mehrere Male nach Berlin kommen, um von ihm auf seinem Lieblingsinstrumente, der Flöte, heimlich unterrichtet zu werden.

War Friedrich vom Dienste heimgekehrt, er war ja Soldat, so legte er schnell die enge Uniform ab und einen goldbrokaten prachtvollen Schlafrock an, löste sein Haar auf — im Dienste wurde es zurückgekämmt und unter den Zopf, der darüber getragen wurde (Bild!), versteckt — und begann unter Quanz' Leitung zu musizieren. Eines Tages kam unverhofft der König. Leutnant Katte hatte ihn zuerst bemerkt und rief erschrocken: »Fort! Fort! Der König kommt!« Schnell wurden Noten und Flöte beiseite geschafft, und Quanz und Katte flüchteten in ein Ofenkämmerlein (d. i.?). Rasch konnte Friedrich noch in die Uniform schlüpfen, den Schlafrock aber und die auf dem Tisch liegenden Bücher hinter eine Tapete (die hingen damals an den Wänden, waren oft aus gepreßtem Leder) verbergen. Der König entdeckte jedoch beides, warf in seiner furchtbaren Wut den Schlafrock ins Feuer und ließ durch einen schnell geholten Buchhändler die Bücher verkaufen. Quanz, den der König nicht entdeckte, kam mit dem Schrecken davon. Lange durfte sich der Prinz nicht vor seinem Vater sehen lassen, endlich bat er denselben um Verzeihung. Der König sah eben in diesen Liebhabereien eine bedenkliche Anlage zur Weichlichkeit und klagte gelegentlich: Fritz ist ein Querpfeifer und Poet.« »Ich kann keinen weibischen Kerl leiden, der nicht reiten und schießen kann und dabei nicht sauber an seinem Leibe ist, sein Haar frisiert wie ein Narr und nicht verschneidet, der mit dem Gesicht Grimassen (z. B. beim Flötenspiel) macht, als wenn er ein Narr wäre, und in nichts meinen Willen tut.«

So wurden heftige Auftritte zwischen Vater und Sohn immer häufiger. Unter den Zornesausbrüchen des Königs hatte Friedrich immer öfter zu leiden.

Womit sollte sich denn Friedrich beschäftigen? Hauptsächlich um das Soldatenwesen sollte er sich



kümmern. Die Liebe dazu hatte ihm der Vater auf alle mögliche Weise einpflanzen wollen. So wurde für ihn eine Kompagnie der kronprinzlichen Kadetten gebildet, die aus 110 Knaben seines Alters, lauter Söhnen adliger Familien, bestand. Hier machte er die ersten Exerzierübungen. Später übernahm er selbst das Kommando. In seinem zwölften Jahre war er bereits in militärischen Dingen so bewandert, daß er seinem Großvater, dem Könige Georg I. von England, seine Kadetten zur größten Zufriedenheit vorführen konnte.

Und in einem Saale des Schlosses wurde für ihn ein kleines Zeughaus eingerichtet, das mit den verschiedensten Waffen ausgerüstet war. Hier durfte er aus kleinen messingenen Geschützen feuern.

Auch nahm ihn der Vater wiederholt mit, wenn die Provinzen bereist und das Heer gemustert wurden. Ferner hatte er vom 7. Jahre einen besonderen militärischen Erzieher. Ja, Friedrich konnte später mit Recht von sich sagen: »Meine Wiege war von Waffen umgeben, in der Armee bin ich großgezogen worden.«

Tat er hierin nicht auch später des Vaters Willen?

Er versuchte es, wiewohl ihm im Grunde seines Herzens die straffen soldatischen Übungen zuwider waren. Als er bei dem Potsdamer Leibregiment als Hauptmann eingetreten war — etwa 13 Jahre alt — war er in allen Stücken pünktlich und gewissenhaft und gab sich ersichtliche Mühe, die Zufriedenheit des Vaters zu erwerben. Redlich verrichtete er seinen Dienst, und was der König von einem guten Offizier verlangte, das suchte er zu erfüllen. So legte sich die Mißstimmung des Vaters. Wie damals, als Friedrich dem Großvater seine Kadetten vorführte, schlug dem Vater das Herz vor Freude, und er sah jetzt in dem Sohn sein vollständiges Ebenbild heranreifen. Noch nicht 15 Jahre alt wurde er zum Major ernannt und führte seinem Vater bei der Musterung sein Bataillon vor. Es war freilich ein sonderbarer Anblick.

Das Potsdamer Leibregiment bestand aus lauter Riesen. Denn das war des Königs Stolz: die »langen Kerle«. Das Leibregiment bestand aus 2500 solcher Riesen. Im ersten Gliede maß keiner unter 1,87 m, und der eine Flügelmann hatte sogar 2,57 m. Friedrich stach von ihnen sehr ab, denn er war ja klein. — Und mit 17 Jahren wurde Friedrich bereits Oberstleutnant.

Aber diese bessere Stimmung war nicht von langer Dauer. Immer von neuem gab der Kronprinz Anlaß zu Tadel und Unzufriedenheit. Inwiefern?

Der Vater hatte den Kronprinzen weiter zur Sparsamkeit erziehen wollen, zur Einfachheit in Speise und Trank. Auch abhärten wollte er ihn tüchtig. Sein Schlaf wurde ihm so kärglich zugemessen, daß sogar die Ärzte eingreifen mußten. Friedrich sollte eben lernen, keine Mühe und Selbstverleugnung zu scheuen. Bis zu seinem 17. Jahren standen ihm keine eigenen Geldmittel zur Verfügung. Nur ein Taschengeld von monatlich fünfzehn Groschen. Was er sonst mit Erlaubnis seiner Hofmeister ausgab, wurde von dem sparsamen König streng geprüft. Da mußten selbst die kleinsten Ausgaben gebucht werden z. B. für ein Rotkehlchen 40 Pf., die Schuh auf'm Leisten zu schlagen 10 Pf.

Auch zur Pünktlichkeit wollte der Vater den Sohn erziehen. Deshalb war der Tageslauf genau eingeteilt und Friedrich gewöhnte sich an regelmäßige Tätigkeit. Für die Wochentage war von morgens sechs bis nachmittags fünf Uhr das Tagewerk aufs strengste geregelt. Die Hofmeister »sollen ihn anhalten, daß er ohne sich zu ruhen und nochmals umzuwenden hurtig und sogleich aufstehet, und muß er alsdann niederknieen und ein kleines Gebet halten: »Herr Gott, heiliger Vater! Ich danke dir von Herzen, daß du mich diese Nacht so gnädiglich bewahrt hast; mache mich geschickt zu deinem heiligen Willen, und daß ich nichts möge heute, auch alle meine Lebtage tun, was mich von dir scheiden kann,

um unseres Herrn Jesu, meines Seligmachers willen. Amen.« Sobald er solches getan, soll er so geschwinde als möglich die Schuhe und Stiefeletten anziehen, auch das Gesicht und Hände waschen, aber nicht mit Seife.« Dann war für jede Stunde die Beschäftigung genau vorgeschrieben. Besonders sollte ihm der Hofmeister rechte Liebe und Furcht vor Gott beibringen, denn dies »sei das Fundament und die Grundsäule unserer zeitlichen und ewigen Wohlfahrt«.[1]) Latein sollte Fritz gar nicht lernen, im Deutschen und Französischen aber sollte er geübt werden. Um so gründlicher aber soll die Rechenkunst betrieben werden. Die »alte« Geschichte soll nur »überhin«, aber die der letzten 150 Jahre aufs genaueste gelehrt werden. — Erst von fünf Uhr abends an darf er ausreiten, sich in der Luft herumtreiben und tun, was er will, wenn es nur nicht gegen Gott ist. Für Mittwoch und Sonnabend war die Zeit des Spieles größer. — »Im Aus- und Anziehen müssen ihn die Hofmeister gewöhnen, daß er hurtig aus und in die Kleider kommt, soviel als menschenmöglich ist. Sie sollen auch dahin sehen, daß er sich selbst aus- und anziehen lerne, propper und reinlich werde und nicht so schmutzig sei.« Die geringste Übertretung dieser väterlichen Anordnungen wurde hart gestraft. Friedrich beachtete freilich die Grundsätze der Sparsamkeit später wenig und trug kein Bedenken, Schulden auf Schulden zu machen. Zwar bezahlte der König gelegentlich die Schulden, aber verletzte Friedrich tief an seinem Ehrgefühl, da er öffentlich bekannt machen ließ, daß es bei der Strafe des Karrens (d. i.?), ja bei Todesstrafe verboten sei, königlichen Prinzen Geld zu leihen. Auch ließ sich der König in seinem Zorne zu körperlichen Strafen fortreißen. Das erbitterte Friedrich noch mehr. Immer häufiger wurden die heftigsten Auftritte.

---

[1]) Hier kann eingefügt werden, wie Friedrich den Sonntag heiligen mußte.

Eins aber schlug dem Faß die Boden aus! Friedrich sollte gegen seinen Willen heiraten und zwar die Prinzessin Elisabeth Christine von Braunschweig. Der Kronprinz willigte nicht ein. Jetzt kam es soweit, daß der Vater den Anblick seines Sohnes nicht mehr ertragen konnte, ohne in heftigen Zorn zu geraten.

So gab der Kronprinz in verschiedener Beziehung Anlaß zu Tadel und Unzufriedenheit. Der König sah seinen ganzen Erziehungsplan vernichtet und erblickte in seinem Sohn einen Schwächling auf dem Throne, der das zu Grunde richtete, was er erreicht hatte. Daher die harte Behandlung. Daher endlich der mißlungene Fluchtversuch.

Zusammenfassung: Die Erziehung des Kronprinzen.

Versöhnten sich Vater und Sohn wohl wieder? — Vermutungen. —

Friedrich ward in strenger Haft gehalten. Zwei große Vorhängeschlösser wurden auf des Königs Befehl vor die Zelle gelegt. Nur dreimal täglich öffnete sich die Tür und immer nur auf vier Minuten. Unter Aufsicht von zwei Offizieren wurde früh das Waschwasser, mittags und abends die Kost hereingetragen; die Speisen zerschnitten. Sogar Messer und Gabel bekam er eine Zeitlang nicht. Ebenso weder Bett noch Licht, weder Tinte noch Feder. Keiner seiner Wärter durfte ein Wort mit ihm reden. Nur der Gefängnisprediger durfte mit ihm verkehren, und das einzige Buch, das ihm zum Lesen gegeben wurde, war die Bibel. Den eindringlichen Worten des Predigers gelang es, den Prinzen zum Eingeständnis seines Unrechts zu bewegen. So konnte der Geistliche dem Könige die aufrichtige Reue seines Sohnes melden. Da milderte der König die strenge Haft. Friedrich durfte sich nun beschäftigen. In der »Domänenkammer« wurde für ihn ein kleiner Tisch nebst einem Stuhl zurechtgesetzt und Tinte, Feder und Papier auf den Tisch gelegt. Hier bekam Friedrich einen Einblick in die Forst-

und Landwirtschaft und lernte die Werte der Landgüter, die Preise der Lebensmittel, die Bedürfnisse des Volkes bis ins einzelnste kennen. So merkte er, wie sauer es dem Bauer fällt, soviel Groschen zu erarbeiten als zu einem Taler gehören. Jetzt durfte er auch in der Festung frei umhergehen, d. h. wenn ihm wirklich seine Sünden von Herzen leid wären und es sein aufrichtiger Wille sei, sich zu bessern. Jetzt erhielt er auch seinen Degen wieder. Ja, der schwere Arrest wurde aufgehoben, der Prinz bezog ein Haus in der Stadt. Doch durfte der Posten nicht vor ihm präsentieren, die Wache das Spiel nicht rühren, selbst der Gruß seitens des Militärs blieb ihm versagt. Nachdem sich Friedrich ein Jahr lang musterhaft geführt, besuchte ihn der Vater. Seinen Geburtstag, den 15. August, wählte sich Friedrich Wilhelm, um seinem schon verloren geglaubten Kinde wieder »in die Augen zu sehen«, zum erstenmal seit einem vollen Jahre. Eine große Menschenmenge folgte dem königlichen Wagen durch die Straßen von Küstrin bis vor das Haus des Gouverneurs. Dann ließ er den Kronprinzen rufen. Unter Tränen warf sich dieser dem Vater zu Füßen. Eine sehr eindringliche Anrede des Vaters folgte. Aber der Vater schloß mit der Versicherung, das Vergangene zu vergeben und zu vergessen. Dann brachte der Prinz seinen Geburtstagswunsch an, worüber der König sichtlich erfreut war. Er schloß ihn sogar in seine Arme. Als er dann in seinen Wagen stieg, umarmte er den Sohn vor allem Volk noch einmal. Jetzt merkte Friedrich, daß ihn sein Vater trotz aller Strenge herzlich lieb gehabt. Am Hochzeitstage seiner Lieblingsschwester durfte er zum ersten Male wieder bei Hof in Berlin erscheinen. Mitten durch die Hochzeitsgäste führte Friedrich Wilhelm den Sohn der Mutter mit den Worten zu: »Seht Ihr, Madame, da ist nun der Fritz wieder.«

Endlich trat völlige Versöhnung ein. Friedrich brachte seinem Vater ein schweres Opfer: er fügte sich in des Vaters Willen auch bei seiner Heirat. Er nahm Elisabeth

Christine von Braunschweig zur Gemahlin. Freilich mit schwerem Herzen — beim Ringwechsel zur Verlobung traten ihm die Tränen in die Augen. Und zeitlebens ist sie ihm innerlich fremd geblieben. Das Glück der Ehe ist ihm versagt geblieben. Ein düsterer Schatten lag daher über seinem ganzen späteren Leben. Der Vater jedoch war durch solchen Gehorsam seines Sohnes hocherfreut. In seiner Freude setzte er ihn an die Spitze eines Regiments, das in Neu-Ruppin stand, und gab ihm das in der Nähe anmutig gelegene Schloß Rheinsberg zum Wohnsitze. Über der Eingangsseite las man die Worte: Friedrichs Feierstille. Nach dem ersten Vierteljahr seines Rheinsberger Aufenthaltes schrieb Friedrich einem Freunde: »Ich habe noch nie so glückliche Tage verlebt wie hier.« Auch sein Gemüt gewann die Freiheit und Zufriedenheit, die seine Freunde bisher an ihm vermißt hatten. In der Tat verlebte Friedrich hier die glücklichsten Jahre seines Lebens. Mit Eifer und Gewissenhaftigkeit gab er sich den soldatischen Übungen hin. Auch kümmerte er sich fleißig um die Verwaltung des Landes. In jeder Weise suchte er dem Vater Freude zu machen. Er wollte ihm beweisen, daß der Staat einmal in seiner Hand wohl aufgehoben sein würde. Bald erkannte der Vater die großen Fähigkeiten seines Fritz. Dankbar, daß ihm der liebe Gott einen so braven Sohn gegeben, umarmte er diesen — es war kurz vor seinem Ende — und rief: Mein Gott, ich sterbe zufrieden, da ich einen so würdigen Sohn und Nachfolger hinterlasse.

Dort in Rheinsberg konnte Friedrich auch ruhig seinen Neigungen leben. Er umgab sich mit einem Kreise von Gelehrten und Künstlern, in deren Gesellschaft er seine Vorliebe für Kunst und Wissenschaft zu befriedigen suchte. Und wenn er dann und wann den Vater auf Jagdausflügen zu begleiten genötigt war, dann hat er sich wohl an eine abgelegene Stelle des Waldes zurückgezogen und hat mit seinen musikalischen Kameraden ein kleines Flöten- oder Waldhornkonzert aufgeführt,

während die andern die Schweine hetzten. Denn der Jagd konnte er keinen Geschmack abgewinnen.

Zusammenfassung: Die Versöhnung zwischen Vater und Sohn.

Hauptzusammenfassung: Friedrich als Kronprinz.
1. Seine Erziehung.
2. Sein Fluchtversuch.
3. Die Versöhnung mit dem Vater.

Ob eine weitere Durcharbeitung, eine Vertiefung nötig erscheint? — In einfachen Verhältnissen würden wir uns hier mit der Einprägung begnügen. Auf alle Fälle würden wir für unsere Kinder viel zu weit gehen, wollten wir etwa Sätze gewinnen wie: »Ohne die strenge, ja harte Zucht wäre Friedrich gewiß niemals der große König geworden, dessen Name die Mit- und Nachwelt bewundert.« Oder: »Die unerbittliche Strenge des Vaters hatte eine innere Umwandlung in Friedrich geweckt, durch welche die in Küstrin verbrachte Zeit für ihn der Wendepunkt seines Lebens geworden ist« u. a. m. — Man kann getrost ähnliche Gedanken allgemeiner Art der Privatlektüre überlassen, die, den Unterricht begleitend, mit dem Schulleben in erwünschte Verbindung tritt. Der Religionsunterricht besonders der Katechismusunterricht dieses Schuljahres wird den behandelten Stoff wohl beachten.

Zur vertiefenden Behandlung, wenn man eine solche anzustellen für nötig hält, eignet sich z. B. recht hübsch die Frage: Wie suchte sich Friedrich Wilhelm I. einen würdigen Nachfolger zu erziehen? Dabei würde zu erörtern sein, wie er aus Friedrich einen tüchtigen Soldaten, einen sparsamen Wirt und einen frommen Christen machen wollte. Die einzelnen Mittel und Wege, welche der Vater einschlug, werden hier noch einmal angegeben, wobei zugleich erkannt wird, welch großes Gerechtigkeitsgefühl den König beseelte, der »eine erhabene Ehrfurcht vor dem Gesetz des Landes und Heeres, vor dem heiligen väterlichen Rechte, vor der Zukunft

seines Staates zeigte«. — In der Anwendung wird man auf Heinrichs IV., auf Luthers Jugend hinweisen; auch können Aussprüche Friedrichs herangezogen werden, wie z. B. »Ich habe meine Jugend dem Vater geopfert.« »Meine Wiege war von Waffen umgeben.«

Offen mag die Frage bleiben, wie dieser Abschnitt aus dem Leben Friedrichs des Großen dem ganzen Stoffe angegliedert werden soll. Ist er doch so abgeschlossen, daß er an und für sich gar wohl ein Ganzes bildet, so packend, daß er immer wirkt, mag er nun die Ouvertüre oder den Epilog zu Friedrichs Geschichte abgeben.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft
1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Heft
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer außerhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des großen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Heft
154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung. 65 Pf.
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuſs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Heft
190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion nnd Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Staude, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat n. Kirche. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Stande, P., Zur Dentung d. Gleichnisreden Jesn in nenerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedentung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge znr Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25Pf.
201. Schleiohert, F., Znr Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Prohlem der nationalen Erziehnng in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolnte Gewifsheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschnlen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Baner, G., Klagen üher die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulnnterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rndolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungshedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismns. 35Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft nnd Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmnnd von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomherg, Ang., Sollen in der Volksschule anch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. hentigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeifsig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdentschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehns, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschnle nnd die Knnst. 25 Pf.
219. Lohsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des dentschen Rechtschreibnnterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie nnd Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. dentsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hngo, Ein Mädchenschul-Lehrplan ans dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulns' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Banmann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 heleuchtet ans ihnen selhst und ans dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesins, Karl, Der zweite Knnsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthnr Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens nnd ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Heft
227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrubi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption u. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einblick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberlains Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rönberg Madsen, Grundvig und die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lobsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Staude, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E. Prof. Dr. phil. u. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A. T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Siefert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Bauch, Dr. Bruno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R., Herbartianismus und Turnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählung im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf

Heft

272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Hanstein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Heft

315. Schramm, P., Sexuelle Aufklärungen und die Schule. 60 Pf.
316. Staude, P., Jeremia in Malerei und Dichtkunst. 30 Pf.
317. Göring, Dr. H., Von Kuno Fischers Geistesart. Ein Nachruf des Dankes. 30 Pf.
318. Vogelsang, W., Vorschläge zur Reform der Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. 50 Pf.
319. Barheine, W., Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. 60 Pf.
320. Weller, Dr. phil., Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart. 2 M.
321. Kühn, Hugo, Poesie im I. Schuljahr. 80 Pf.
322. Siebert, Dr. O., Rudolf Eucken und das Problem der Kultur. 20 Pf.
323. Flügel, O., Das Problem der Materie. 1 M.
324. Uphues, Dr. Goswin, Der geschichtliche Sokrates, kein Atheist und kein Sophist. 1 M.
325. Foltz, O., Luthers Persönlichkeit. 40 Pf.
326. Förster, Fr., Zur Reform der höheren Mädchenschule in Preußen. 20 Pf.
327. Friemel, R., Trennung der Geschlechter oder gemeinschaftliche Beschulung? 25 Pf.
328. Hofmann, Joh., Die Strafen in der Volksschule. 60 Pf.
329. Schreiber, H., Für das Formen in den unteren Klassen an der Hand von Sätzen wider dasselbe. 30 Pf.
330. Fritzsch, Dr. Theodor, Ernst Tillich. 75 Pf.
331. Bliedner, Dr. A., Magister Röller. 1 M.
332. Prümers, A., Die Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied. 35 Pf.
333. Glück, M., Lehrerstand und Pädagogik. 35 Pf.
334. Klinkhardt, Fr., Die winterliche Vogelwelt. (U. d. Pr.)
335. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. III. 30 Pf.
336. Höhne, Stabsarzt Dr. E., Die vier humanen Sinne. 60 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Der Humor

im

Deutschunterricht.

Von

Bruno Clemenz
in Liegnitz.

Pädagogisches Magazin, Heft 344.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Mit Verfügungen und Konferenzthemen haben Thema und Ausführung nichts zu tun, und doch glaube ich, wird sich kein Lehrer einen Tadel zuziehen, der sich des Humors in der Schule annimmt. Ich glaube überhaupt, daß man den Humor nirgends und niemals tadelt. Denn er ist eine so köstliche Sache, daß sich nur freuen läßt, wenn man ihm begegnet. Hat man nicht vernommen, daß die Könige selbst Achtung vor ihm haben, daß sie humorvolle Leute gern gewähren lassen.

Man sehe sich um: im geselligen Leben siegt immer der Humor über den kurzen Ernst, — womit ich natürlich den Humor meine — nicht den Spaß, Witz, Unsinn, die Komik.

Im amtlichen Dasein gewinnt ja der autoritative Ernst die Oberhand — aber wer empfand nicht schon die Erlösung, wenn in schwüler Situation eine humorvolle Wendung Befreiung brachte, wie etwa ein klärendes Sommergewitter!

Ich liebe den Humor — und merkwürdig, mir selbst blieb die Gabe fast versagt. Ich schätze den Humor sehr hoch — und kann sehr oft nicht den Sinn für Humor in Worte kleiden.

Übrigens teile ich dieses Manko mit Neunzehntel der Kollegen.

Aber ich habe mich bemüht, wenigstens den Kindern gegenüber einen natürlichen Humor zu gewinnen, und ich gestehe mit Freuden, daß mir das schon ganz nett gelungen ist, und daß ich mit den Wirkungen des Humors in der Schule sehr zufrieden bin.

Vor allen Dingen hasse ich die gekünstelte Manier des Humors. Gequält kommt jedes Wort heraus. Die älteren Schüler merken das auch und reagieren nicht mehr darauf. Der Humor kennt nämlich keine Technik (d. i. ein berechnendes Können), sondern nur Kunst (d. i. intuitives Können).

Im Leben sind die Techniker des Humors nicht gerade selten. Sie haben immer die neuesten Witze der Fliegenden auf Lager und ziehen sie in jeder Unterhaltungspause hervor. Aber der rechte Humor trifft wie der Blitz aus heiterm Himmel ein. Er zündet stets und ist nie käuflich.

Am Humorvollen hängen aller Augen.

Sollte das nicht eine Weisung sein? auch für die Schule?

Wir benutzen sonst die allgemeinen Erfahrungen auf jedem Gebiete — namentlich, wenn es sich ums Verstehen und Lernen handelt.

Ich habe aber noch kein Lehrbuch gefunden, in welchem über den Humor in der Schule gehandelt worden wäre.

Kinder sind des Humors ebenso bedürftig wie der Sonne. Ohne Sonne und ohne Humor vergrämen sie.

Man sieht es den Frischlingen, die eben zur Schule gehen gelernt haben, ziemlich unzweifelhaft an, ob sie aus einem Hause kommen, in dem der Humor eine Stätte

hat oder nicht. Das Auge verräts, die Mienen verraten es, die Sprache verräts.

Ich kannte einen Lehrer, der verstand es ausgezeichnet, durch Lust Lust zu erzeugen. Die kleinen Mädchen kamen sonnigen Antlitzes täglich aus der Schule. Die Schularbeit war ihnen eine Lust — und wenn er einmal keine aufgeben wollte, dann baten sie ihn darum.

Ich selbst habe immer gefunden, daß meine Schüler am besten begriffen, wenn ich gut gelaunt war. Wir kennen alle das Wort des *Hrabanus Maurus:*

> »Fröhlich der Schüler, fröhlicher der Magister, am fröhlichsten der Rektor« —,

aber wir beherzigen es nicht.

Wir kennen alle das Wort *Jean Pauls:*

> »Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen« —,

aber wenden das Rezept nicht an.

Es ist wirklich keine aktuelle Sache unseres humanen Zeitalters, keine Erfindung des XX. Jahrhunderts, wenn wir Humor fordern.

Wir können uns auf einen ganz Alten, der in manchen Stücken recht modern ist, berufen, auf *Plato* nämlich, der im siebenten Buche seines Staates sagt, man solle

> »die Form der Belehrung nicht als einen Zwang zum Lernen einrichten.«

Unter den modernen Pädagogen hat namentlich *Gurlitt* in seinen Büchern auf diesen Punkt hingewiesen.

* * *

Ich wollte einiges vom Humor im Deutschunterricht sagen. Bisher hatte ich nie bewußt auf dieses Lehrmoment geachtet. Ich hatte von jeher gern einmal die Kinder lachen hören oder auch nur fröhliche Gesichter aufstecken gesehen. Ich kann auch beim Erwachsenen böse Gesichter nicht gut sehen (und ich selbst soll »verbissen« aussehen — wie mag das kommen?). Also die Theorie des Humors lag mir bisher völlig fern.

Jetzt, da ich aufmerke, finde ich da und dort einige Andeutungen darüber.

So schreibt *Clemens Nohl* im II. Bande seiner »Reform-Pädagogik (S. 183):

> »Der Humor hat schon manche Grammatikstunde zu einer an nützlichem Wissen recht fruchtbaren gemacht.«

Leider kann man von ihm sonst nichts weiter darüber lernen. Gern hätte man etwas gehört über das »Wie?«.

Aber gerade die Grammatik, diese bestgehaßte unter den Wissenschaften der Schule, soll recht mit Humor versetzt werden. Meine Erfahrung stimmt damit ganz überein, daß man mit etwas Kunst und Glück vieles an den Mann (d. h. an die Schüler) bringt, was man sonst nicht los würde. Hat da ein Herr *Weber* ein Buch herausgegeben über die Ästhetik als Grundwissenschaft der Pädagogik — sehr lesenswert, manches gibt zu überlegen, vieles zu beherzigen. Der Lehrer soll Künstler sein. Die Theorie der Pädagogik mag Wissenschaft sein, so etwa ist seine Forderung — die pädagogische Praxis muß sich der Kunst bedienen.

Wem es gelänge, die grammatischen Regeln und Formen in ein künstlerisches Gewand zu kleiden, müßte auch damit noch ein Freund der Kinder werden können.

Man gibt den Kleinen die Medizin mit Zucker! Sie wollen den Zucker und nehmen die Medizin!

Neulich ließ ich einen Aufsatz schreiben über das Thema: »Wenn ich Lehrer wäre«. Sofort niederzuschreiben. Da habe ich gesehen, daß die Kinder nicht nur gute Beobachter sind und einige sogar Anlage zum Kritiker haben, sondern daß man manchmal von den Schülern lernen kann[1].

Schreibt da ein Schüler:

»Ich würde manchmal einen Spaß machen, denn dadurch gewinnt man (!) die Liebe der Kinder.«

Das ist doch eine Belehrung, die man sich getrost einstecken kann.

Auch beim Aufsatzunterricht könnte es manchmal mit Humor zugehen. Warum soll man nicht das Lachen selbst einmal zum Gegenstande eines Aufsatzes machen. Die Kinder können sich noch gar nicht selbst beobachten. Das lernen erst Seminaristen, wenn sie zum ersten Male von dem Selbstbewußtsein hören. Da nehmen sie sich eine Weile unter die Lupe. Und doch ist ein Mensch ungebildet, der sich nicht selbst beobachten gelernt hat. Von hundert Schülern (auch Menschen) weiß kaum einer, wie er läuft, wie er die Türe zumacht, wie er spricht.

Also Thema: Worüber ich schon gelacht habe. — Da wird zunächst einmal gelacht, bis man es gar nicht so lächerlich findet. Denn es heißt, ziemlich scharf nachdenken, worüber man denn im Leben schon gelacht habe. Jeder bleibt für sich und behält sich's für sich. Aber

[1]) S. meinen Artikel »Der Aufsatzunterricht in seiner neuen Gestalt« (»Mädchenbildung auf christlicher Grundlage«, III, Nr. 7, S. 346 ff.



eine solche Rückschau auf das Leben stärkt die Seele. Ich zweifle auch nicht, daß ein Aufsatz zustande kommt, der kinderpsychologische Wichtigkeit hat. —

In der Sprachlehre wird man im Humor den besten Freund und Förderer finden. Ich schlage *R. Hildebrand* Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule auf und finde Seite 121 folgende Stelle:

> »Man soll auch das den Schülern nicht vorenthalten, aus dem Munde des Lehrers tut es dieselbe Wirkung auf sie, wie der Humor in der Kunst auf uns Erwachsene: es befreit den innern Menschen von der Herrschaft des Stoffes, der immer mehr wert sein will, als er wert ist, und gibt ihm die Herrschaft darüber zurück.«

Und gleich darauf:

> »Ich meine, die Pflege des Humors müßte zum Heile der Kinder so gut in die Schule geflissentlich gezogen werden, wie die Pflege des Geschmacks.«

Hört man's: »— zum Heile der Kinder —!«

Und *Hildebrand* verordnet nicht bloß, er zeigt auch, wie man's machen müsse. Er bespricht die Redensarten des häuslichen und Umgangslebens und meint, an diesen könne man in der Sprachlehre vieles lernen, so z. B. ganz trefflich zeigen, mit welchen Hyperbeln das Leben arbeitet:[1]) »Bei dir kommt ja die Suppe halb auf die Weste« — so warnt die Mutter ein Kind bei Tische; es fällt ihr freilich nicht leicht ein dabei, scherzen zu wollen, höchstens mit halbem Bewußtsein, was wenigstens ganz

[1]) *Hildebrand*, 10. Aufl., S. 122.



gut wäre — die halbe Suppe? sieht man hin, so sind's bei jedem Löffel von hundert Tropfen etwa zwei.

Oder:

»Ich habe dir's schon zehnmal gesagt!« Ein paar Minuten später verstärkt: Ich habe dir's schon zwanzigmal — hundertmal gesagt! Wer nachgezählt hätte, fände beim ersten Male vielleicht zweimal, beim zweiten Male viermal usw.

Und nun:

»Das nennt man bei gelehrten Leuten eine Hyperbel, was offenbar der Sache erst Kopf und Schwanz gibt.«

Doch noch eine solche Haushyperbel.

Das Kind kommt mit ein paar Flecken auf der Jacke aus dem Garten herauf. »Wie siehst denn aus? besieh dich einmal! du hast dich ja ganz voll gemacht!« —

»Ganz voll?« Das heißt doch voller Flecken, daß eigentlich alle in einem aufgingen?

So wird der Verdruß und die Gewissenhaftigkeit ohne Willen zum Humoristen, zum Poeten. Führt man einmal so etwas den Schülern vor, so hilft es sie wirklich Humor und Poesie kennen lernen. —

Soweit *Hildebrand*.

Man muß zugeben, daß das Leben dem Humor nicht abhold ist, und daß man sozusagen nur die Früchte zu pflücken braucht, die am grünen Baum des Lebens wachsen. Der Volksmund ist voller Poesie, er ist auch ein Schalk, und wer die Unterhaltung der Leute des Volkes beobachtet, wird Gelegenheit haben, genug der anregendsten Beispiele für die Beleuchtung der Sprache mit humoristischem Licht zu finden.

Der gute Erzähler weiß auch in die ernsten Sachen manche herzfrische Wendung zu bringen; er gleicht da-

mit dem großen Dramatiker, der wie *Shakespeare*, die Komik als Kontrastmittel verwendet.

Überhaupt ist humoristische Lektüre als Gegenmittel der Lebensschatten nicht nur üblich und im Volke gern gesehen — man denke nur an die vielgelesenen Witzblätter —, sondern geradezu nötig. Daß der vom Maschinengetriebe oder vom Felde kommende Arbeiter wenig aufgelegt ist, sich in ernste, dichterische Probleme zu vertiefen, kann nicht wunder nehmen. Aber an einer Humoreske möchte er sich ganz gern noch ergötzen. In Schlesien sieht man die Dialekt-Humoresken nicht sonderlich hoch an, und doch ist das Volk ganz begierig auf solche geistige Kost. Der Schlüssel mag in dem angedeuteten Momente liegen.

Nun meine ich, daß auch die Lektüre in der Schule etwas mehr Humor haben sollte. Oder ist nur Tragik künstlerisch und bildungstüchtig?

Jeder weiß, wie gern sich Kinder an einer lustigen Geschichte erfreuen. Ist dem in unseren Lesebüchern Rechnung getragen? Hat man überhaupt schon einmal die sonst so beliebte Analyse des kindlichen Geistes auf die Lesebuchfrage angewandt? Ist dieses hochwichtige pädagogische Gebiet bei uns heut überhaupt in der richtigen Behandlung?

Sieht man sich die bestehenden Lesebücher darauf hin an, so wird man pro Band nicht soviel Stücke mit Humor finden, als eine Hand Finger hat. Ich freue mich festzustellen, daß die neue Bearbeitung von *Hirts* Deutschem Lesebuch (Ausgabe A für die Provinz Brandenburg) dem Kindergemüt insofern schon etwas entgegenkommt, als im Vergleich mit früher einige humorvolle Stücke aufgenommen worden sind. So enthält der Erste Teil (2. und

3. Schuljahr) einen besonderen Abschnitt mit 9 Stücken unter der Überschrift »Das Kind bei Spiel und Scherz«. Auch sonst findet sich in demselben Bande verstreut noch ein halbes Dutzend amüsanter Nummern, die dem Kinde Freude machen werden. Wer selbst Kinder hat, wird die Erfahrung machen, daß die freiwillige Lektüre der Kinder sich mit Vorliebe der scherzhaften Sachen bemächtigt. Warum auch nicht?

> Warum soll i net lustig sein?
> Gott is a guter Mon,
> Mir g'fallt es Leb'n, mir schmeckt der Wein,
> Und neamad geht's was an!

hören wir im »G'wissenswurm« von *Anzengruber*.

In den weiteren zwei Bänden des genannten Lesebuchwerkes tritt der Humor kaum noch sporadisch auf. Man ist noch wenig darauf gekommen, die köstlichen Sachen von *Reuter*, *Rosegger*, *Heinrich Seidel*, *Scheffel*, *Anzengruber*, *Wilhelm Raabe* u. v. a. in Blütenlesen dem Volke, dem Schüler zugänglich zu machen.

Hat nicht die Jugend das erste Recht auf den Humor des Dichters. Ich wäre auch nicht gegen *Wilhelm Busch* in der Volksschule. Jedenfalls lassen sich Bruckstücke von dessen Werken schulfähig denken, und die Sonne des Humors, die aus ihnen scheint, würde der Schule nicht schaden.

Verträgt die Schule keinen Humor? Muß denn immer moralisiert und gepredigt werden. War nicht der größte Kanzelredner aller Zeiten ein Humorist? Der bitterste Spott war noch genießbar in der witzigen Form, die ihm Abraham a Sankta Clara zu leihen wußte. Und man hörte ihn gern. G e r n? — sollte es nicht immer wieder darauf angelegt werden, daß man auch in der Schule g e r n liest, hört, schreibt!



Der Humor ist ein freundlicher Jüngling, und darum mit der Jugend verwandt. Ein Schulmann der Gegenwart hat die herankommende Pädagogik in die Forderung gekleidet: »Schafft fröhliche Jugend!« Und er hat theoretisch und praktisch gezeigt, wie man große Ziele mit weniger Sauerteig, dafür mit desto mehr Süßigkeit erreicht. Er hat in Gemeinschaft mit einem anderen eine Anzahl methodischer Bücher herausgegeben, die von diesem Streben diktiert sind. Ich meine die hessischen Kollegen *Henck* und *Traudt*.

Ich erwähne das nur, um die in der Luft liegende Strömung zu erweisen, und weil ich darin eine Hoffnung sehe, die vielleicht berechtigt, in Kürze mehr vom Humor in der Schule zu hören.

Eine beachtenswerte Tendenz ist bereits in der Fibelliteratur aufgegangen. Die von *Henck-Traudt* herausgegebene Fibel »Fröhliches Lernen!« stellt einen schönen Anfang in dieser Richtung dar. Wertvoll und originell muß man die ausgezeichnete Fibel von *Gansberg* »Bei uns zu Haus« für kleine Stadtleute nennen. Dem mindestens ebenbürtig ist die Schöpfung der Münchener Pädagogen unter Schulrat *Kerschensteiners* Führung, die eine spezielle Münchener Fibel mit soviel Lust und Humor — wirklich echtem und feinem, kindlichem Humor! — geschaffen haben, daß man alle Kinder in den Besitz eines solchen Fibelbuches wünscht. Was in diesem glücklichen Buche an Humor in Text und Bild geboten wird, ist eine pädagogische Kunstleistung ersten Ranges.

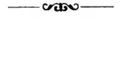
Wem es gelingt, sein Ziel mit Humor zu erreichen, ist ein Kinderfreund.

Möchten wir nicht alle solche sein?

Zwar nicht leicht wird es uns in schweren Zeiten, unser Selbst soweit auszuschalten, daß nur die reine ungetrübte Kinderfreude aus uns spricht. Aber die Kinder sollten uns dazu aneifern, die liebe- und lustbedürftigen Kinder, die heut schon im zartesten Alter schwer bepackt werden mit allerlei Wissenschaft, die ihnen in vielen Fällen das Lachen verleidet.

Unsere Arbeit ist ernst. Alles, die Stoffe, die Lehrmittel, ist auf strenge Arbeit angelegt. Am Manne ist es, daß er dafür Sorge trage, viele fröhliche Stunden dem Kinde zu bereiten:

»... o, mach ihm jede Stunde froh,
und mach ihm keine Stunde trüb.«



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft
1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Renkauf, Dr A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Heft

30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

Heft
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Renkauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J, Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des grofsen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehns, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf.
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Heft

154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der [Volksschulerziehung. 65 Pf.
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuſs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadenersatzpflicht insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Heft
190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Stande, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld nnd Albert Lange. Zur Einführnng in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat n. Kirche. 45 Pf.
195. Lessor, Dr., Die Schule nnd die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Stande, P., Zur Dentung d. Gleichnisreden Jesn in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedentung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25Pf.
201. Schleiohert, F., Znr Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewifsheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtnng der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele n. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Baner, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schnlnnterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Bnsse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rndolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismns. 35Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen nnd Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeifsig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdentschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule nnd die Kunst. 25 Pf.
219. Lobsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grnndlage des dentschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hngo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 belenchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesins, Karl, Der zweite Kunsterziehnngstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Stndie zur Kenntnis des englischen Bildnngswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Heft

227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrubi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption u. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einblick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung n. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rónberg Madsen, Grundvig und die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lobsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Stande, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E. Prof. Dr. phil. u. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A.T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Bauch, Dr. Bruno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Koblhase, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R., Herbartianismus und Turnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählung im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf.

Heft

272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Hanstein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Mundart und Schule.

Von

Otto Karstädt
in Magdeburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 346.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Eine einheitliche deutsche Schrift- und Sprechsprache ist nichts Wirkliches, sondern ein gedachter Durchschnitt. Im Grunde genommen, gibt es soviel Sprachen wie Zungen, soviel Mundarten wie Menschen. Sieht man von allen winzigeren Eigentümlichkeiten der Sprache jedes Einzelnen ab, so bleiben doch Hunderte von wichtigen Mundarten in jedem, auch dem kultiviertesten Lande übrig. Und zwar weist jedes Land die gesetzmäßige Eigentümlichkeit auf, daß die Zahl seiner Mundarten in umgekehrtem Verhältnisse steht zur Höhe seines völkischen Einheitsgefühls und seines Verkehrs; denn beides gleicht allmählich die klaffendsten Gegensätze aus und ermöglicht eine nationale Schriftsprache. Diese Schriftsprache ist dann gleichzeitig die gewähltere Sprechweise der Gebildeten. Sie nähert sich bei jedem Sprecher um so mehr der Mundart, als sie vom Feierlichen und Ernsten zur allmählichen Unterhaltung übergeht. Aber auch beim ernstesten Inhalt und bei gewollter Vornehmheit der gesprochenen Sprache hat sie je nach den verschiedenen Landschaften eine örtliche Färbung, ist eine geläuterte, eine der Schriftsprache angenäherte Mundart.

Das ist namentlich bei der deutschen Sprache in ihrer geschichtlichen Entwicklung begründet. Es gibt Länder, in denen einst eine einzige Mundart über alle andern den Sieg davontrug und in denen dann das Erlernen dieser einen Mundart durch das ganze Volk zur einheitlichen Schrift- und Sprechsprache führte. Anders in

Deutschland. Hier verdrängte nicht etwa der Dialekt von Meißen alle übrigen Mundarten, sondern die Sprache der sächsischen Kanzlei, deren sich Luther bediente, war bereits etwas Zusammengewürfeltes aus allen deutschen Mundarten: Nieder- und Mitteldeutsches war in ihr vertreten, und vor allem auch Oberdeutsches und österreichische Idiome. So erhielten wir eine deutsche Reichssprache, die nirgends als lebendige Sprache gesprochen wurde, sondern die aus den Bestandteilen aller Gaue allmählich auf dem Papier der Kanzleien und in den großen Druckereien entstanden war. Wortschatz und Lautbestand dieser Schriftsprache errangen allgemeine Anerkennung; aber die Lautgebung, die Klangfarbe, Wort- und Satzmelodie, kurz die gesamte Artikulation mußte verschieden bleiben, da kein wirkliches Vorbild für das Sprechenlernen bestand. Die weitere Entwicklung der deutschen Sprache ist ein ununterbrochenes Ringen nach Ausgleich der Verschiedenheiten; der volle Ausgleich aber ist noch immer eine Abstraktion — und wird es vielleicht ewig bleiben.

Somit stehen wir nur erst einer geschriebenen, nicht aber einer gesprochenen Gemeinsprache gegenüber: wir haben nur eine Sammlung von Dialekten in der gesprochenen deutschen Sprache vor uns.

Was ist nun die wirkliche deutsche Sprache? Woher soll man einen Maßstab nehmen, nach dem man eine Mundart regeln könnte? Wie ist es überhaupt möglich, das Fehlerhafte einer Mundart zu bestimmen?

Wir Deutschen haben keinen Gau, der dialektfrei spräche. Im Ausland nimmt man gern Hannoveraner als Sprachlehrer an, weil eine irrtümliche Tradition es will, daß im Hannöverschen das reinste Deutsch gesprochen werde. Da aber *Hannover* das st und sp »spitz«, also in plattdeutscher Weise spricht und es nicht zum Zungenrücken-Reibelaut scht und schp verbreitert hat, so kommt es als Vorbild ganz und gar nicht in Betracht. Ebenso ist ein schmaler Streifen nördlich des mitteldeutschen

Gebietes (etwa von Wittenberg bis gegen Posen hin), den einige Sprachforscher als »Norddeutsch, fast dialektfrei« bezeichnen, nicht mustergültig wegen seiner Vokalunreinheit. Wenn die Deutschen der russischen Ostseeprovinzen sich als Muster einer reinen deutschen Aussprache empfehlen, so seien sie an *Hans Hoffmanns* köstliche Humoreske »Der Dialektforscher« aus den »Allerlei Gelehrten« erinnert, wo sich Hoffmann weidlich darüber lustig macht, daß jemand nicht einmal einen Balten an seinem Dialekt erkenne. Der Stuttgarter Professor *Karl Erbe* hat sogar das — Schwäbische als Normalaussprache des Deutschen hingestellt, was einen Norddeutschen allerdings als eine Ungeheuerlichkeit anmutet.

Auf Grund der Unvollkommenheiten aller Mundarten Deutschlands haben *Vietor*, *Sievers* und *Siebs* den Grundsatz ausgesprochen, daß die hochdeutschen (d. h. ostmitteldeutschen) Sprachformen mit den einfachen niederdeutschen Lautwerten wiederzugeben seien. In zweifelhaften Fällen hat *Siebs* in seiner »Deutschen Bühnenaussprache« zur sog. geographischen Entscheidung gegriffen, allerdings nicht immer mit glücklicher Hand. Überall, wo die Bühnenaussprache strittig ist, soll die Ausspracheform, die von zweien der großen drei deutschen Mundarten (nieder-, mittel-, oberdentsch) bevorzugt wird, über die Form der dritten Mundart siegen. So hat von neuem der Kampf um Ausgleich der Ausspracheunterschiede begonnen, und zwar der bewußte, der teils aus frühern Entwicklungen folgernde, teils der notwendigen Einigkeit halber gewaltsam und künstlich konstruierende Kampf um Anerkennung eines normierenden Zwanges gegenüber der natürlichen Entfaltung.

Die Schule hat nun der Mundart gegenüber diejenige Stellung einzunehmen, die unserer Muttersprache am besten dient. Sie folgt ohne weiteres aus dem Verhältnis der Gemeinsprache zur Mundart.

Die Gemeinsprache ist zunächst feindliche Überwinderin alles Mundartlichen. Sie darf nicht eine einzige



Mundart gelten lassen, wenn sie als neutrale Macht ein gewaltiges Übergewicht über alle Mundarten erlangen will; sie kann nicht Parteigängerin einer Mundart sein, wenn sie in allen Gauen als unparteiische Herrscherin über die deutschen Zungen anerkannt sein möchte. So ist sie eine unbarmherzige Vernichterin vieles Wertvollen und Volkstümlichen des mundartlichen Besitzes. Und sie muß es sein; denn die ideale Einheit des Vaterlandes steht uns noch höher als die wirtschaftliche. Diese ideale Einheit aber würde durch nichts so sehr zerstört wie durch sprachliche Zersplitterung.

So erwächst der Schule die Aufgabe, die mundartliche Färbung der Schüleraussprache beim Sprechen des Hochdeutschen zu überwinden und dafür eine nach wissenschaftlichen und bühnentechnischen Rücksichten geregelte, der von *Vietor*, *Sievers* und *Siebs* aufgestellten Abstraktion angenäherte Aussprache zu setzen. So lieb dem Lehrer sein Idiom sein mag, so traulich die heimatlichen Laute der Schüler klingen: da hilft nichts; es ist vaterländische Pflicht der Schule, die germanistische Wissenschaft und die Bühne bei ihren Bestrebungen um Aussprache-Einheit zu unterstützen. *Siebs* faßte sein Bedauern über diese Notwendigkeit in folgende beherzigenswerte Worte zusammen: »Aber selbst wenn die Mundarten durch die Pflege einer einheitlichen Aussprache in Deutschland wirklich Einbuße erleiden sollten, so könnte uns das doch in der Verfolgung unserer Ziele nicht hindern. Gerade uns, die wir als wissenschaftliche Vertreter hier zusammengekommen sind, liegt ganz besonders die Erforschung der Mundarten und daher auch ihre Erhaltung am Herzen; denn sie sind eine reiche Fundgrube für sprachwissenschaftliche und kulturgeschichtliche Arbeit; aber trotzdem würden wir sie hingeben zu Gunsten einer geeinigten deutschen Aussprache, wie man auch so manches mundartliche Sprachgut preisgegeben hat für die einige deutsche Schriftsprache — wie man Bäume des Waldes abholzt, durch den die Eisenbahn

führen soll; wie wir so oft das uns lieb gewordene Alte einer notwendigen Neuerung opfern müssen.«[1]) In diesem Sinne hat die deutsche Schule bereits ihre Pflicht getan: Wir sind in Deutschland so weit, daß die hochdeutsche Sprache keinem Deutschen mehr eine fremde Sprache ist. Als Mundart bezeichnet man eine sprachliche provinzielle Abart nur dann, wenn die Verschiedenheit nicht soweit geht, daß die gegenseitige Verständigungsmöglichkeit aufhört. Sonst redet man von einer verwandten, aber dennoch fremden Sprache. Dank der Arbeit der deutschen Volksschule haben wir innerhalb der Gemeinsprache fremde Sprachen in diesem Sinne nicht mehr in Deutschland. Anders in den romanischen Ländern! In Italien und Spanien versteht ein großer Teil namentlich der Landbevölkerung die gesprochene Gemeinsprache noch nicht, und selbst in Frankreich klingt den Trägern der südlichen »*patois*« das eigentliche Französisch noch immer unverständlich, »trotz der unermüdlichen Arbeit der Volksschullehrer«, wie französische Sprachforscher berichten. Es ist auch sicher, daß die einzelnen französischen Lehrer tapfer um eine Einheitssprache kämpfen; aber die Zustände, die bei der Beratung der Trennungsgesetze offenbar wurden, ermöglichen es den ländlichen öffentlichen Schulen nicht, Einfluß auf die Bevölkerung zu gewinnen. Die verkappten kongregationistischen Privatschulen bringen die Laienschule um alle Erfolge ihrer Arbeit, so auch um den Erfolg des Kampfes gegen die Mundart. So könnte man vielleicht aus dem Grade der Verständigungsmöglichkeit zwischen Trägern der Gemeinsprache und der reinen Mundart auf die Leistungsfähigkeit der Volksschule eines Landes schließen und auf die Höhe ihres Einflusses auf das Volk.

Wie nun nach der von der germanistischen Wissenschaft angenommenen Abstraktion die deutsche Gemeinsprache sich in ihren Einzelheiten zu gestalten habe, das

---

[1]) *Th. Siebs*, Deutsche Bühnenaussprache. 1898. S. 10.

zeigt am besten der Marburger Professor *Wilhelm Vietor*, der leider verhindert war, an den Beratungen des deutschen Bühnenvereins teilzunehmen. *Siebs* hat öfters nicht die wirkliche Sprache der drei großen Gebiete ausschlaggebend sein lassen, sondern die damals bestehende, stark schwankende Bühnenaussprache. Diese hatte nun in Norddeutschland durch des Grafen Bolko von Hochbergs teilweise fehlerhaften Anweisungen gewisse Eigentümlichkeiten angenommen, die durchgreifenden deutschen Lautgesetzen einfach widersprachen.[1]) *Siebs* aber sah diese künstlich verbildeten Formen als bestehende Tatsachen an und würdigte sie, weil sie an den Berliner Königlichen Bühnen Brauch geworden waren, gleichberechtigter Berücksichtigung mit den wirklich im Volke lebendigen Lautgebungen. Die einzelnen Belehrungen über den Durchschnittslautstand gehören in das Gebiet der Phonetik.[2]) Da die Phonetik in den Lehrerseminaren leider noch immer in den Kinderschuhen steckt, so ist es Pflicht der Lehrer, eingehend Phonetik zu studieren. Ohne sie ist ein richtiger erster Lese- und Deutschunterricht nicht möglich, ist richtige Erkennung und Behandlung einer Mundart ausgeschlossen. Nur greife man nicht zu den abgeleiteten Quellen »für die Hand der Lehrseminaristen und angehenden Lehrer«, sondern zu *Vietor* und *Sievers* selbst!

Die Gemeinsprache hat aber den Mundarten gegenüber noch eine andere Stellung! Sie ist nichts außer den Mundarten, sondern gewinnt immer erst Gestalt und Leben, indem sie Elemente aus verschiedenen Mundarten benutzt. Sie ist künstlich beeinflußt, die Mundarten sind

---

[1]) *Vietor*, Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? S. 19 ff. Marburg 1895.

[2]) Hierzu: *Vietor*, Elemente der Phonetik. 372 S. Leipzig. 4. Aufl. 1898. — *Vietor*, Lauttafeln. Marburg 1893. — *Vietor*, Kleine Phonetik. Leipzig 1897. — *Vietor*, Die Aussprache des Schriftdeutschen. — *Sievers*, Phonetik. In *Pauls* Grundriß der germanischen Philologie. 2. Aufl. 1898.

natürlich geworden. Sie hat aus allen Mundarten etwas genommen, aber niemals den Reichtum auch nur einer einzigen verbraucht. So bilden die Mundarten ewig sprudelnde Quellen, aus denen die hochdeutsche Sprache weiter schöpfen kann, um sich zu stärken und weiter zu entwickeln. Die Mundarten sind ein Jungborn der zur Erstarrung und zum Greisenhaften neigenden Schriftsprache, ein Gegengewicht gegen das Tote und Papierne der Gemeinsprache.

Und so ergibt sich die Seltsamkeit, daß die Gemeinsprache, die nur durch unbarmherzige Überwindung der Mundarten entstehen konnte, zu ihrer Lebensfähigkeit der Mundarten nicht entraten kann. Kein Geringerer als *Jakob Grimm* hat es ausgesprochen, daß die Mundarten sämtlich erhalten werden müssen: Jede Eigentümlichkeit soll heilig gehalten werden, auch in der Sprache! sagt er. Es ist zu wünschen, daß auch der kleinste, verachtetste Dialekt, weil er gewiß vor dem größten und geehrtesten heimliche Vorzüge haben wird, sich selbst und seiner Natur überlassen bleibe, und keine Gewaltsamkeit erdulde.

Damit wird die Volksschule vor eine zweite Aufgabe gestellt: sie hat die Mundart zu pflegen, zu erschließen und zu behüten.

Das ist keine von den berüchtigten 48 Aufgaben der Volksschule, die die »Pädag. Zeitung« aus Tageszeitungen gesammelt hat; sondern ein guter Deutschunterricht im Sinne *Rudolf Hildebrands* schließt die Pflege der Mundart ohne weiteres mit ein. Es ist auch nichts Neues, was da gefordert wird. Denn die Schüler sollen nicht etwa geübt werden, in ihrem Dialekt zu reden. Im Gegenteil müssen sie durch die Schule soweit kommen, sich ohne ihr zu behelfen. Der Deutschunterricht soll sich vielmehr die wertvollen Schätze der Mundart zu nutze und zu eigen machen.

In der Mundart bringt fast jedes Kind ein Gut mit, das die Schule sich meistens vergeblich bemüht zu er-

arbeiten: die **Sprachfertigkeit.** Alle neueren Reformvorschläge seit *Dörpfeld* und *Hildebrand* zielen darauf hin, die mundartliche Sprachfertigkeit in der Schule zu verwerten. *Dörpfeld* gebrauchte dabei das treffende Bild vom Kinde, das laufen lernt. Wie man zunächst nicht die Fußstellung und die Haltung der Kniee beim Kinde verbessert, das den ersten Schritt wagt, sondern sich des selbständigen Gehens der Kleinen freut, so sollte nicht das fließende Sprechen im ersten Schuljahre plötzlich durch Forderung einer Unmöglichkeit gehemmt werden: der vollkommenen Richtigkeit. Eine korrekte und selbständige Form ist zunächst undenkbar. Es bleiben nur übrig: eine korrekte unselbständige (d. h. nachgeahmte, wohl gar nachgeplapperte) und eine unkorrekte selbständige Form. Die Forderung der unselbständigen Korrektheit ist eine psychologische Ungeheuerlichkeit. Es wird dabei nicht das Kind und seine Fähigkeit berücksichtigt, sondern der Standpunkt des Erwachsenen. Die unselbständige Korrektheit ist der Fluch unseres Sprachunterrichtes gewesen: Alles wurde ganz von vorn begonnen, als ob nur Neugeborene in die Schule einträten. Die Haussprache blieb zu Hause, und das Kind lernte Form auf Form des Hochdeutschen wie eine fremde Sprache, ahmte nach, was Lehrer, Lese- und Realienbuch vorführten und gelangte so zu einer erschreckenden Spracharmut, die nur das mühsam erlernte Schul- und Buchdeutsch und nur die Formen kannte, die in den wenigen (wenig im Verhältnis zum ganzen Leben genommen!) Schulstunden haften geblieben waren. —

Nun ist es für jeden Lehrer eine psychologische Selbstverständlichkeit, daß sich die Seele nichts aneignet, indem wie bei einem Hausbau die Stoffe Schicht auf Schicht, die Formen der Sprache also Reihe bei Reihe aufgehäuft werden. Das Neue wird vielmehr von altem Besitz aus ergriffen und begriffen und ihm organisch eingefügt.

Dies Bekannte ist bei der Sprache die Mundart und die Umgangssprache, und ein Unterricht nach psycho-

logischen Gesetzen hat sie samt ihrer wertvollen Fertigkeit als Gegebenes anzuerkennen und sie allmählich ins Hochdeutsche überzuführen. In der allgemeineren Form, daß der Unterricht die Haussprache des Kindes zu berücksichtigen und an sie anzuknüpfen habe, ist ja der Satz vor nunmehr 40 Jahren schon von *Hildebrand* aufgestellt worden — leider vergeblich.

Das mundartliche Sprechen in der allerersten Schulzeit ist durchaus nichts Ungeheuerliches. Hunderte von norddeutschen Lehrern, namentlich an der »Waterkante«, befreunden sich durch die Mundart mit ihren Neulingen. Das Märchenerzählen erfolgt von Seiten des Lehrers zunächst in der Mundart, dann erst auf Hochdeutsch. Das führt zu Vergleichen und schließlich zu Übersetzungen. Die Übersetzung erfolgt am besten nach der neuen fremdsprachlichen Methode im Anfang aus dem fremden Idiom (d. h. also hier aus dem Hochdeutschen) in die Mundart. Es ist dies das einzige unfehlbare Mittel für den Lehrer, festzustellen, ob ein Begriff erfaßt und auch sprachlich apperzipiert sei. Denn wenn ein Kind nicht angeben kann, wie dies oder jenes hochdeutsche Wort in seiner Mundart wiedergegeben wird, so fehlt die feste Einfügung ins Sprachbewußtsein.

Ein Beispiel aus meiner Schülererfahrung! Ich verstand in meinen ersten Schulwochen keinen Satz, keinen Satzteil, in dem das Verhältniswort »für« vorkam. Für mich deckte sich hochd. »für« mit dem plattdeutschen »Fü'r« = Feuer, und so unterbrach der Begriff Feuer stets das Gedankengefüge und erschwerte mir die Apperzeption der ganzen Rede des Lehrers. Ein einziger Hinweis, daß »für« gleich dem plattdeutschen »voer, vaer, ver« ist, hätte ohne Zeitverlust mit einem Schlage alle Unklarheit beseitigt; eine Frage seitens des Lehrers, wie »für« auf plattdeutsch heiße, hätte dem übrigens hervorragend geschickten Manne gezeigt, warum seine Kleinen so garnichts begreifen wollten. Dies eine Beispiel mag für Hunderte ähnlicher gelten, die ich anführen könnte.



Bei diesen Übersetzungen, zu denen bald die Rückübersetzungen aus der Mundart ins Hochdeutsche kommen müssen, ergeben sich folgende Schwierigkeitsstufen, deren Überwindung nicht immer zeitlich getrennt werden kann:

1. Ergänzungen einzelner Laute zu der mundartlichen Form (is + t = ist, nich + t = nicht; Vatä, Muttä, Kindä + r = Vater, Mutter, Kinder; Bohn', Birn' + en = Bohnen, Birnen; fin'n, Gar'n + de(n) = finden, Garten. Süddeutsch: Imperf.: Er spielt, sagt, hatt + e = spielte, sagte, hatte; Bub, Eck, Tauf + e = Bube, Ecke, Taufe; gsagt, gtan + e = gesagt, getan.)

2. Überführung einzelner Dialektlaute in die entsprechenden hochdeutschen.

(Das in- und auslautende scht = hochd. st: Wurscht = Wurst, gib mir'sch = gib mir's; inl. w = hochd. f: Briewe = Briefe; anl. j = g: das in großen Teilen Norddeutschlands weitverbreitete jut = gut, jleich = gleich; mittel- und oberdeutsche stimmlose Medien müssen stimmhaft eingesetzt werden; mittel- und oberdeutsche Tenues haben die norddeutsche Schärfe anzustreben.)

3. Frühere Lautstände der Sprachentwicklung, wie sie in Mundarten noch erhalten sind, erfahren die lautgesetzliche Veränderung.

(In Niederdeutschland ist die ganze sog. zweite Lautverschiebung, die das Plattdeutsche nicht mitgemacht hat, durch jedes Kind nachzuholen: p = f, pf; t = s, z, tz; k = ch; d = t; f = b. Ferner muß die Diphthongierung der Längen o, e, ü zu au, ei, eu [äu] stattfinden, ok = auch, Steen = Stein, Hüser = Häuser.) Im Mittelfränkischen kommt von diesen Schwierigkeiten nur die t-Verschiebung in »dat«, »wat« in Betracht. (»Mittelfränkische Dat-Sprache.«) Die oberdeutschen Mundarten weichen im Vokal- und Konsonantenstande ebenfalls bedeutend von der Gemeinsprache ab. So hat das Allemannische undiphthongiertes i, u, ü: Rhin = Rhein, Hus = Haus, Hüsli = Häuschen. Im hochallemannischen Teil ist die zweite Lautverschiebung sogar etwas weiter gegangen als

im Hochdeutschen; denn es hat sich das k nicht bloß im In- und Auslaut, sondern auch in der Anlautsstellung verschoben (nicht nur Däcker = Dächer, ick = ich, sondern auch kommt = chommt; *Hebel* sagt: »chumm!«, »chind« (Kind). Hier muß also die Schule eine ziemlich schwierige rückwärtige Lautverschiebung eintreten lassen. Viel unreine Vokale haben die bayrischen Mundarten, so ein dunkles, nach o gefärbtes a, ein helles a statt des ä, ein oa statt des ai. Eine Übersicht über die Unterschiede der mundartlichen von den schriftsprachlichen Vokalen ermöglicht folgende Zusammenstellung:

Schriftsprache	plattd.	mitteld.	allemannisch	bayr.-österr.
a	a (oa)	o	å, o	å
e	e (ei)	ei (ie)	e, ö	ea
o	o	o (ou)	o	oa
i	e (ei)	i	ie	ia
u	o (au)	u	uo, ue	ua
ü	ö (äu)	ü, i	üe	üa
ö	ö	e	ö	ö
ei	i	ei	i	ei
ei	e	e, a	ei, ai	oa
au	u	au	u	au
eu	ü	ei	ü	si

Das ä tritt in den verschiedensten Nuancen auf, bald sehr offen und breit, bald dem geschlossenen ē genähert.

Diese Aufstellung stützt sich mit auf *Sütterlin*,[1]) hat aber daneben Proben aus den verschiedensten Schriftstellern der Mundarten berücksichtigt, so fürs Oberdeutsche namentlich *Anzengruber*, *Achleitner*, *Cäsar Flaischlen*, *Ganghofer*, *Jeremias Gotthelf*, *J. P. Hebel* und *Peter Rosegger*, fürs Mitteldeutsche *Kopisch*, *Ludwig Eichrodt* und *Gerhart Hauptmann* und fürs Plattdeutsche *Klaus Groth*, *Fr. Reuter*, *John Brinckmann* und *Joh. Hinrich Fehrs.*

---

[1]) *Ludwig Sütterlin*, Die deutsche Sprache der Gegenwart. 2. Aufl. 1907. S. 46.

Fester als die Vokalschwankungen sind die konsonantischen Abweichungen bestimmt. *Sütterlin* gibt für sie folgende Übersicht: [1])

Oberdeutsch	Mitteldeutsch	Niederdeutsch
h	h	h
(h—g)	(h—z)	(h—z)
d	d	
(d—t)	(d—t)	th > d
f	f	f
(f—b)	(f—v)	(f—v)
	—z—	g
g	g	z
t(d)	d	d
b	b(v)	b(v)
kʻ—, ch—	kʻ—	kʻ
(—ch—)	(—ch—)	
ts— (z—)	ts— (z—)	tʻ
(—s—)	—s—	
pf—	p—, pf—	pʻ
(—ff—, —f—)	(—ff—, —f—)	
s—r	s—r	s—r

Der Strich nach dem Buchstaben bedeutet den Wortanlaut, die beiden Striche vor und nach dem Zeichen den Inlaut.)

4. Ersetzung ganzer mundartlichen Silben durch hochdeutsche Formen:

(Niederdeutsch icke und ecke(n) = chen, lein (Männecken = Männchen oder Männlein; bayrisch el, erl und allemannisch li, le = chen, lein.)

5. Ersetzung mundartlicher Wörter durch hochdeutsche. Diese Stufe bietet, wie das oben angeführte Beispiel zeigt, besondere Schwierigkeiten, da hier der-

[1]) *Ludwig Sütterlin*, a. a. O. S. 75.

selbe Lernprozeß vor sich gehen muß wie bei der Aneignung fremder Sprachen. Den Kleinen macht aber bald Übersetzung und Rückübersetzung solcher Wörter sehr viel Vergnügen.

6. Es treten hochdeutsche Wörter auf, denen in der Mundart keine Wortbildungen entsprechen. Hier erfolgt mit der sachlichen Veranschaulichung zugleich die Aneignung des sprachlich Neuen, wobei darauf hingewiesen werden kann, daß man diesen Begriff in der Mundart nicht auszudrücken im stande ist. Zur Befestigung der fremden hochdeutschen Form ist es nötig, daß sie oft in neuen Verbindungen vorkommt und so immanent wiederholt wird.

Dieser erste Sprachunterricht, der allmählich von der Mundart zur Gemeinsprache überleitet, ist natürlich nicht an Märchen und Erzählungen gebunden. Der ganze erste analytische Unterricht dient ihm, wie umgekehrt der sprachlich-mundartliche Unterricht erst eine zuverlässige Analyse des kindlichen Gedankenkreises und einen ersten Anschauungs- und Sachunterricht ermöglicht. Dieser so natürliche und selbstverständliche Gang des ersten Unterrichtes hängt, wie so vieles andere, von einer grundlegenden Reform der Methode des ersten Schuljahres überhaupt ab. Die Berücksichtigung des Dialektes ist keine Marotte, kein Ballast, sondern eine gewaltige Erleichterung der Verständigung mit den Neulingen, eine Befolgung des Gesetzes, das man an das Vorgefundene anzuknüpfen habe. Sie wird vor allem die Erzählfertigkeit der Kleinen nicht töten, sondern lebendig machen. —

Der Sprachfertigkeit dient der Dialekt noch auf eine zweite Weise. »Wer die Volkssprache treu auffassen will,« sagt *Jakob Grimm*, »muß sich den Gedanken des Volkes anschmiegen und nicht höher traben wollen; dann wird er eine Fülle des Lebendigen, Natürlichen und Überraschenden entdecken, an dessen Sammlung es für die Geschichte der deutschen Sprache überhaupt höchlichst gelegen ist«. Das Wahre an dem Geschrei um



Altersmundart ist, daß sich die geschriebene Sprache der gesprochenen nähern sollte, und nicht umgekehrt. Dennoch gibt es dabei Unterschiede, die auch *Berthold Otto* samt seinem Anhang nicht verwischen wird. Die geschriebene Sprache beruht auf einer wesentlich andern Technik als die gesprochene. Wer etwas niederschreibt, gibt — oder sollte es wenigstens geben — die Kondensierung von Gedanken, die ihn lange vorher beschäftigten, wobei sich von selbst eine gewisse Kürze, oft mit Formschwierigkeit und Ausdruckshäufung verbunden, einstellt. Bei der alltäglichen Redeweise entstehen aber im Durchschnitt Gedankengang und mündliche Form in demselben Augenblick, so daß die strenge Anordnung und Prägnanz oft zur Unmöglichkeit wird. Ebenso ergibt sich ein ganz anderes technisches Verhältnis beim Leser und Hörer. Der Leser kann nach Belieben bei den kondensierten Sätzen verweilen und sie weiter ausspinnen und ergänzen; dem Hörer des Mündlichen läßt der verklingende Schall dazu keine Zeit: er muß fortwährend dem Neuen folgen und hat nicht Muße, dem ausgesprochenen Satze nachzudenken. Daher darf die mündliche Rede umständlicher sein; sie muß vor allem einfacher und natürlicher, und dann durchsichtiger und ausführlicher bleiben.

Die Fibel-, Lesebuch-, Realienbuch- und leider auch hin und wieder die Lehrersprache ist oder — milder gesagt — war bisher geschriebene Sprache, hart an den »papiernen Stil« grenzend. Das Hören und Lesen von geschriebener Sprache aber hat das Kind vor allem stumm und spracharm gemacht. Aus den beiden angeführten sprachtechnischen Gründen ist es den Kleinen nicht möglich, gesprochenes Schreibdeutsch zu verstehen und geschriebenes Deutsch in fließender Rede selbst zu konstruieren. Dazu gehört eine Redetechnik, wie wir sie nur an den geübtesten und gebildetsten Rhetoren zu bewundern Gelegenheit haben.

Des Kindes Rede muß eine gesprochene, recht ein-

fache und natürlich-ausdrucksvolle bleiben. Und hier gilt *Grimms* Wort vom »nicht-höher-Traben« als die Volkssprache. Hier leistet die Mundart die wichtigsten Dienste. Jede Mundart kennt nur einfache Konstruktionen, keine langen Über- und Unterordnungen, keine Einschachtelungen, keine Satzbildungen, die nicht sofort aufzufassen und selbständig zu formen wären. Daher gilt das Gesetz: Die hochdeutsche Satzbildung lehne sich an die mundartliche an! Ja, das Kind muß sogar ein Kompromiß zwischen geschriebenem Deutsch und Mundart sprechen dürfen, soweit der Satzbau (nicht etwa die Bildung des Einzellautes!) in Frage kommt. *Goethe* und *Lessing* färbten ihre Sprache mundartlich, sowohl in der Syntax als auch im Wortschatz, und gerade dadurch wirkt ihre Sprache so original und nachdrücklich. Es ist beim besten Willen nicht einzusehen, warum die Volksschulkinder korrekter sein müssen als unsere besten Vorbilder. Vor der pedantischen Überkorrektheit soll sie die Mundart bewahren. »Der Volksdialekt steht auf seinem Boden sicher und abgeschlossen, ist heimisch, zutraulich, stets natürlich, an einzelnem Wohllaute und triftigem Ausdruck reich.« (*Jakob Grimm.*)

Außer für die Sprachfertigkeit ist aber die Mundart noch ausschlaggebend für das zweite Ziel des Sprachunterrichtes: für das **Sprachverständnis.**

Unsere deutsche Schule beruht nicht wie die englische auf rein wirtschaftlicher Basis, ist nicht wie die englische aus einem Volkswirtschaftsbedürfnis heraus entstanden, sondern aus nationalen und ethischen Voraussetzungen. Darum kann selbst für ein einzelnes Fach die rein utilitaristische Zielsetzung nicht genügen. Wir weisen daher die ausschließliche Erreichung der fürs Leben notwendigen Sprachfertigkeit als einzigen Inhalt des Deutschunterrichtes ab. Die Schule hat auch stets noch ein weiteres Ziel mit der Sprachfertigkeit verknüpft. Leider war es ein verkehrtes: Es war das verhängnisvolle Vorurteil, daß die Schule durch die Sprachbildung zur Einsicht in die

Gesetzmäßigkeit des Denkens überhaupt führen könne. Daher die Betonung eines vom Lateinischen abgeleiteten grammatischen Systems. Noch ist die bloße Grammatik, die um ihrer selbst willen getrieben wird, nicht ganz überwunden; aber ihre offizielle Abschaffung in der Schule (soweit sie nicht der Sprachrichtigkeit dient) ist nur noch eine Frage der Zeit.

An ihre Stelle muß etwas gesetzt werden, was ein fortzeugendes Interesse für unsere Muttersprache schafft: Verständnis der Sprachentwicklung und der Wortbedeutung, Sinn für die Schönheit und den Reichtum unseres geliebten Deutsch. Das wird Achtung vor dem Sprachgeiste schaffen und vor allem Liebe zur Muttersprache und zum Vaterland gebären. Die Frage, wie dies hohe Ziel erreicht werden könne, ist noch sehr wenig bearbeitet. Sie kann überhaupt nicht ohne die Wertung der Bedeutung des Dialektes für das Sprachverständnis gelöst werden.

Wo die Kinder einen Dialekt mit zur Schule bringen, beherrschen sie geradezu eine zweite Sprache, sind also zum Vergleichen zweier Idiome befähigt, was sonst nur höher Gebildeten möglich ist. »Wer einen Volksdialekt beherrscht, der hat dadurch vor vielen andern einen großen Vorsprung auf dem Weg zum schönen Ziele — in das Verständnis der Volksseele und ihres Lebens und Webens einzudringen.« (*H. Osthoff.*)[1] »Wer mit unbefangenem Blicke und ohne Voreingenommenheit die Redeweise beider vergleichend nebeneinander stellt, wird bald zur Überzeugung kommen, daß die so scheel angesehene Mundart weit mehr Ahnen aufzuweisen hat, als die sich vornehm dünkende Schriftsprache. In ihren Adern fließt reines, seit Jahrtausenden unvermischtes Blut, ihr Stammbaum reicht um viele Jahrhunderte weiter zurück in die Vergangenheit.«[2]

[1]) Vgl. *C. Regenhardt*, Die deutschen Mundarten. Bd. III, S. XV.

[2]) *O. Weise*, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. 2. Aufl., S. 75.

Ja, für den geistigen Standpunkt der Kinder ist ein Blick in die Vergangenheit der Sprache fast unmöglich ohne Kenntnis wenigstens einer Mundart. Dadurch, daß diese Mundart einen früheren Stand der deutschen Sprache repräsentiert, zeigt sie erst den Kindern unmittelbar und anschaulich, was sonst nur andoziert werden kann: daß es überhaupt eine fortschreitende Entwicklung der Sprache gegeben hat und noch gibt, daß die Sprache nicht, was die Kinder bei ihrem mangelhaft entwickelten historischen Sinn sonst annehmen, etwas Feststehendes ist. Der Vergleich einer Mundart mit der hochdeutschen Gemeinsprache verwandelt in ein Bei- und Nebeneinander, was sonst nur ein Nacheinander ist; er belebt die Vergangenheit und wandelt sie noch einmal in eine Gegenwart — die noch heute gesprochene Mundart ist die Auferstehung eines frühern Lautstandes von den Toten.

Das gilt am meisten vom Niederdeutschen, da diese von Memel bis Niederland reichende gewaltige Mundart, die *Reuter* mit dem knorrigen Eichbaum an der See vergleicht, einen uralten Konsonantenstand des Germanischen festgehalten hat, nämlich die konsonantische Lautgebung vor der zweiten Lautverschiebung.

Diese Lautverschiebung sollte norddeutschen Kindern wahrlich nicht ein Buch mit sieben Siegeln bleiben. Es ist in der Tat kinderleicht, sie niederdeutschen Kindern klar zu machen, und *Ernst Linde* hat es ja mit Erfolg versucht in seinen Präparationen, und zwar nach der Behandlung eines Gedichtes von *Klaus Groth.* Ich würde folgende einfache Einführung vorschlagen:

Die Kinder lernen die drei wichtigsten Artikulationsstellen der Mitlaute kennen, nämlich die Lippen, den Zahndamm (Alveolen) mit der Zungenspitze, den Gaumen. Mit Hilfe der kinästhetischen Empfindungen kann selbst ein schwacher Schüler den Druck der Luft und der Artikulationsorgane aufeinander feststellen, wenn er

b, d, g
p, t, k

spricht. Die räumliche Reihe von vorn (Lippen) bis hinten (Gaumen) wiederholt sich dabei, und von gedächtnismäßigem, unverstandenem Aneignen kann daher keine Rede sein. Ebenso geht es bei der selbständig zu erzeugenden Lautverschiebung ganz ohne mechanisches Lernen von Lautreihen ab. Nehmen wir die wichtige zweite Konsonantenreihe (Tenues)! Sprengen wir durch einen plötzlichen, recht energischen Ruck und Druck den p-Verschluß, so entsteht ohne weiteres ein pf, oder ein bilabiales f; sprengen wir die t-Stellung, so wird ts = z erzeugt, und lösen wir gewaltsam die k-Position, so ergibt sich von selbst ein ch. Man mache den Versuch, und man wird erstaunt sein über die Einfachheit dieser Beobachtung und dieses Experimentes. Damit hat man das Wesentliche der hochdeutschen oder zweiten Lautverschiebung erarbeitet, und zwar ohne die fremden Bezeichnungen Tenues und Aspirata. Nicht einmal die Ausdrücke Verschluß- und Reibelaute sind notwendig. Das tote Aufzählen, wie es die Grammatiken bieten, ist allerdings unfruchtbar; wer nicht Fachmann ist, behält diese verzwickten, unalphabetischen Reihen doch nur für kurze Zeit, wie man an jedem gebildeten Erwachsenen beobachten kann. Zu der angegebenen Verschiebung braucht höchstens noch die von d in t (Dor = Tor) zu kommen, während es sich der Klarheit wegen empfiehlt, durch Hinzufügungen von Ausnahmen nicht die Kinder zu verwirren.

Wohl kann aber die hochdeutsche Diphthongierung hier angeschlossen werden: o — au (Rōk = Rauch), u — au (ut = aus), ü — äu, eu (Lü'e = Leute, Müse = Mäuse), e — ei (Stēn = Stein), i — ei (min = mein). Da hierbei ganz andere Artikulationsvorgänge in Betracht kommen, so ist eine Verwechslung mit der Konsonantenverschiebug ausgeschlossen.

Während die konsonantische Verschiebung durch

Sprengung eines Verschlusses lautphysiologisch veranschaulicht und begründet werden kann, ist bei der Diphthongierung die Mundart die einzige Möglichkeit der Veranschaulichung. Die Mundart wird aber auch bei der konsonantischen Verschiebung sofort mit ihren Beispielen die lautphysiologischen Versuche bestätigen und das rein experimentell Gewonnene als in Wirklichkeit vor Jahrhunderten geschehen erweisen. Die Kinder bringen meistens sofort, ohne jede Anregung, die Beispiele: »das ist ja im Plattdeutschen jetzt noch so. Man sagt doch Pärd (Pferd), Tähne (Zahn), Ok (auch)« u. s. f. So tönt es bald von den Lippen der Begabteren. Diese Einsicht wirkt auf die Kinder zuerst geradezu verblüffend, dann aber erleuchtend. Sie führt zu den Fragen: besteht überall solch unverschobenes Plattdeutsch neben dem Hochdeutschen? Warum ist nur in Norddeutschland, nicht aber auch in Mittel- und Süddeutschland der alte Konsonantenstand erhalten?

Damit stehen wir im Mittelpunkt der sprachgeschichtlichen Entwicklung, und mitten hinein in dies Werden der Sprache hat uns der plattdeutsche Dialekt geführt. Auf der Oberstufe kann nun die von Wenker genau bestimmte Sprachgrenze, die sog. Benrather Linie,[1] auf der Karte von Deutschland gezeigt werden. Den Kindern wird es befremdlich erscheinen, daß auch die hochdeutsch redenden norddeutschen Städte zum Gebiet des Plattdeutschen gehören. Sie erfahren mit Genugtuung, daß die niederdeutsche Mundart nicht etwa ein verdorbenes Deutsch ist, das nur ungebildete Landleute sprechen und gesprochen haben, sondern daß die Städte erst nach Luthers Wirken, zum Teil erst nach 1800 das Hochdeutsche allgemein als Umgangssprache angenommen haben, gezwungen durch den stärkeren Verkehr mit mittel- und oberdeutschen Gebieten.

Überall berührt sich die Betrachtung der Mundart

[1]) *Pauls* Grundriß I, 535.

nicht nur mit der sprachgeschichtlichen, sondern mit der geschichtlichen Entwicklung als solcher überhaupt.

Die Dialektgrenze stimmt genau mit der ehemaligen Grenze zwischen den Sachsen einerseits und den Franken und Thüringern andrerseits überein. Soll diese wichtige historische Quelle — als solche möchte ich sie bezeichnen — einfach unbeachtet bleiben? Die Ursache, daß sich die Lautwelle der zweiten Verschiebung nach Norden zu an der Grenze der Sachsen staute, ist wahrscheinlich in der Verkehrshemmung an den Marksteinen der alten Stammesherzogtümer zu suchen; die Hemmung selbst rührt wieder aus der Stammesfeindschaft her. Ja, es ist sogar bewiesen, daß sich noch heute die Grenzen der wenig differierenden Untermundarten genau mit den Grenzen der alten Gaue decken.[1]) Diese Abweichungen sind ja in allen Gegenden jedermann bekannt; ein einfacher Hinweis darauf kann alte deutsche, sächsische und slavische Gaue rekonstruieren und so bis in die Zeit der ältesten Formen sozialer und politischer Zusammenfassungen hineinleuchten.

Eine vortreffliche Illustration liefern die Mundarten noch zur Kolonisation und Germanisierung des Ostens. Noch jetzt bewahren die Mundarten des germanischen Stammlandes Eigenheiten, die man in den Kolonien auf slavischem Boden nicht findet. Im stammdeutschen Lande heißt es mek, mik, dek dik, auf ehemaligem Slavenboden dagegen mi (me-i) di (de-i). Die Grenze läuft von Rinteln über Uelzen nach der Elbe zu.[2]) Die wendischen Ortsnamen unterscheiden sich selbst für ungeübte Ohren ohne weiteres von den mundartlichen deutschen Namen.

Die Siedelungen des Ostens zeigen in ihrer Mundart

[1]) Vgl. *Babucke* im Jahrbuche des Vereins f. niederd. Sprachforschung VII, S. 71 ff.

[2]) Vgl. Festschrift zum 70. Geburtstag Rud. Hildebrands S. 45 (*O. Glöde*, Die Stellung des niederd. Dialekts und seiner Werke zur hochd. Schriftsprache.)

ferner Zusammenhänge mit der Heimat der einstigen Ansiedler. So lieferte den Grundstock des mecklenburgischen Dialektes das Herzogtum Braunschweig-Lüneburg, von wo aus Heinrich der Löwe das Ostsee-Herzogtum germanisierte. In Ostpreußen findet sich (bei Wormditt) eine größere mitteldeutsche Sprachinsel mitten im plattdeutschen Gebiet: sie ist einst von mitteldeutschen (schlesischen) Kolonisten begründet worden und hat zäh an ihrer Mundart festgehalten. Im Oberharz hört man (bei Altena Zellerfeld) plötzlich erzgebirgisch sprechen, mitten in einem Dialektgebiete, das im Norden ans Braunschweigisch-Lüneburgische, im Süden an das Obersächsisch-Thüringsche stößt. Hier weist die Mundart auf eingewanderte erzgebirgische Bergleute hin. Nahe bei Magdeburg liegt ein einzelnes Dorf Hemsdorf mit mitteldeutschen Restelementen im plattdeutschen Dialekt. Im Orte weiß jedes Kind, daß Hemsdorf erst unter Friedrich dem Großen von Pfälzern angelegt wurde.[1])

Diese mundartlichen Quellen und Fingerzeige für Sprachentwicklung und Geschichte sind natürlich nicht überall zu verwerten. In jedem, auch dem kleinsten Dialektgebiet finden sich andere solche Spuren einstiger Stammes- und Sprachverschiebungen. Sie sind auch nicht schwer zu entdecken. Bilden sie doch einen Lieblings-Unterhaltungsstoff gebildeter und ungebildeter Erwachsener und Kinder. Auf dem Lande kann man es überall hören, wie man sich erzählt und ergötzlich auseinandersetzt, daß hier so, dort anders gesprochen werde. Soll dies Interesse an den mundartlichen Verschiedenheiten gar nicht von der Schule benutzt werden, und sollen die Landleute nicht einmal hören, wie diese Verschiedenheiten entstanden sind?

Ja, sogar das ältere und jüngere Geschlecht spricht schon eine verschiedene Mundart; der Großvater anders

---

[1]) *Loewe*, Die Dialektmischung im Magdeburgischen Gebiete. 1889. S. 26.

als der Vater, und der Vater anders als der Sohn. Es liegt hier nicht bloß die Erscheinung der unvollkommenen Sprachennachahmung vor, die auch nach und nach die Entwicklung der Lautgebung beeinflußt, sondern das Durchsetzen des Dialektes mit Laut- und Worteindringlingen aus der hochdeutschen Gemeinsprache. Das führt zu den interessantesten Beobachtungen und Ergebnissen. Im Niederdeutschen erfolgt jetzt eine nachträgliche Lautverschiebung des t zu ts (z, tz). Die Großeltern sprechen noch tein, Tehen, Herte, Hitte, twe; die Enkel aber sagen zehn, Zehe, Herz, Hitze, zwei. Diese Verschiebung ist erst im Entstehen begriffen. Sie ist nicht etwa eine Fortsetzung der alten Lautwelle der zweiten Sprachverschiebung, sondern sie geht auf den unmittelbaren Einfluß der Großstädte zurück. Die Abstufung der verspäteten t-Verschiebung läßt sich genau nach der Entfernung von den Großstädten berechnen: Je weiter entfernt ein Dörflein liegt vom Verkehr der alles ausgleichenden Großstadt, desto zäher hält es den alten Lautstand fest; je näher, desto schneller erliegt es hochdeutschem Einfluß. Das gilt auch von ganzen Wörtern, nicht nur in Nieder-, sondern ebenso gut in Mittel- und Oberdeutschland. Selbst während der achtjährigen Schulzeit eines Kindes lassen sich in der Nähe von größeren Städten Fortschritte im Dialektschwund nachweisen, nicht etwa bloß in der hochdeutsch gemeinten Schulsprache und im sogenannten Volkshochdeutsch, sondern direkt im ungezwungenen Dialektgespräch. So erleben die Kinder der Gegenwart an der eigenen Zunge eine Episode der immer weiter flutenden Sprachentwicklung; die Schule aber hat noch keine Zeit gefunden vor all den Adverbial- und sonstigen Satzbestimmungen auf die Bedeutung eines solchen Erlebnisses hinzuweisen; hat es noch nicht verstanden, eine Ahnung im Kinderherzen zu erwecken, daß man mit solchen Veränderungen das Sprachleben des großen deutschen Volkes mitlebt, daß man hierin, wie in allem, nur im ganzen, nur als Glied einer gewaltigen Ge-

meinschaft lebt, die eine unvergleichlich schöne Geschichte hinter sich hat, und an deren Weiterentwicklung jeder einzelne an seinem Teile mit verantwortlich ist.

Es läßt sich leicht für jeden Gau eine besondere Sprachgeschichte aufstellen auf Grund der Mundart. Fehlen für kleinere Orte die Quellen, so hat doch fast jede größere Stadt, jedes umfangreichere Dialektgebiet Spezialforschungen aufzuweisen (Dissertationen, Programme, Monographien in wissenschaftlichen Zeitschriften, Abhandlungen in den Veröffentlichungen der heimatlichen Geschichtsvereine). Das ergibt dann eine vorzügliche quellenmäßige Heimatkunde und Heimatgeschichte, die namentlich einen Einblick gewährt in den Kampf um die Luthersprache, in das Ringen der Mundart gegen die sich wellenförmig von Mitteldeutschland aus verbreitende Gemeinsprache.

Ist so die Mundart die wichtigste Quelle und das einzig für Kinder zugängliche Anschauungsmaterial zur geschichtlichen Entwicklung der Sprache, so bietet sie für das Verständnis der Gegenwartssprache nicht minder wertvolle Hilfen dar.

Die vielen Provinzialismen, die Fehler der Umgangssprache erscheinen ohne Kenntnis der Mundart als reine Zufälligkeiten. Sie sind aber weiter nichts als ein Hineinragen der Mundart in die Gemeinsprache. Das gilt nicht bloß von der Haussprache des platten Landes, sondern ebenso von der städtischen Umgangssprache. In dieser »Gassensprache«, besser in diesem Volkshochdeutsch der Städte haben die Kinder die letzten Reste der Mundart ihres Dialektgebietes vor sich.

Es ist daher ziemlich gedankenlos und oberflächlich, die Gassensprache der Städte zu verlachen und ihre Fehler als Zufälligkeiten planlos zu bekämpfen. Sie sind gesetzmäßig zu betrachten, werden dann leichter erkannt und verbessert und bilden so eine Quelle der Sprachgeschichte auch bei städtischen, scheinbar mundartlosen Kindern.

So zeigt das Volkshochdeutsch in allen norddeutschen Städten deutliche Spuren von unverschobenem Konsonan-

tismus. Denken wir an die Tenues-Reihe p, t, k = pf (f), s oder z, ch, so weist das städtische Volkshochdeutsch Niederdeutschlands unverschobene p, t, k auf in: **Kopp**, **Topp**, kloppen, **Knopp**; **dät**, wat sagst du? **ick** sage ja. Sogar der unverschobene stimmhafte Verschlußlaut d findet sich in Dor (= Tor), so'n **Gedue**, (Getue, nur mundartlich). Diese Beispiele lassen sich leicht vermehren. Wir haben aber sogar — leider oder glücklicherweise? — die alten Monophthongen wohlbewahrt erhalten:

öch, köfen (kaufen), döfen (taufen, plattd. döpen), röchen (rauchen);
kēn (kein), **nee** (nein), **Beene** (Beine);
Drieber (Treiber, genauer Herumtreiber);
uf (auf), **druff** (drauf);
für ü = eu, äu habe ich allerdings trotz eifrigen Bemühens kein Beispiel beobachtet.

In Mitteldeutschland haben die Schulen heftig gegen die unreinen Vokale ē statt ö, i statt ü und ei statt eu zu kämpfen, auch in den Städten. Diese falschen Vokale sind Folgen der mundartlich mitteldeutschen sog. Entrundung, die folgendes Schema veranschaulicht:

i——ü——u
e—ö—o
a

a — e — i ist die Reihe der palatalen Vokale, deren verschiedene Klanghöhen hauptsächlich durch die Zungenhebung und die Verkleinerung des Kiefernwinkels entstehen; a — o — u bezeichnet die Anordnung der gutturalen Selbstlaute mit Lippenrundung bei o und u. Die Resultante aus der Lippenrundung o und der Zungenhebung e ist ö, diejenige aus der Rundung u und dem Kiefernwinkel (nebst Zungenhebung) i ist ü. Die Resultanten sind geschlossen oder offen, je nachdem es die Komponenten sind. Aus Gründen, die man sprachwissenschaftlich als das Gesetz der Bequemlichkeit bezeichnet, fiel bei der Bildung der Resultante die schwierigere Komponente (Rundung) zum Teil weg, und es entstanden

jene schwer zu überwindenden Unreinheiten. Diese sind von Mitteldeutschland aus sogar nördlich und südlich in die angrenzenden Sprachgebiete eingedrungen.

Die stimmlosen Verschlußlaute Mittel- und Süddeutschlands b, d, g bieten der Schule die größten, ja wie's scheint, unüberwindliche Schwierigkeiten. Der zur Erzeugung des Stimmtones nötige Blählaut während des b-, d-, g-Verschlusses ist dem Mittel- und Oberdeutschen vollständig fremd. Hervorgebracht kann er werden, indem bei jeder Media der an gleicher Artikulationsstelle liegende Nasallaut mit angeschlossen wird, also mb, nd, ng-g.

Auch diese Erscheinungen zeigen einen Standpunkt, der die Gemeinsprache bereits überwunden hat: sie sind noch oberdeutsch-mitteldeutsche Formen ohne die norddeutsche Artikulation des Einzellautes.

Die noch immer fortdauernde Einwirkung des Dialektgebietes auch auf die hochdeutsche Sprache der Städte ist von größter Wichtigkeit für das Verständnis der sog. Wiedererzeugung der Mundart. Die hochdeutsche Sprache nimmt, teils um sich zu bereichern und zu verjüngen, teils durch das Weiterbestehen der Mundart gezwungen, mundartliche, durch die Gemeinsprache bereits überwundene Wort- und syntaktische Formen wieder auf und macht sie nachträglich zu hochdeutschen Wörtern, zu Wendungen und Satzkonstruktionen, die auch die Schriftsprache zuletzt anerkennen muß.

Hierbei kommen die mundartlichen Lehnwörter zur Sprache, wie Nichte, sacht, achter, Gracht, Schlucht. Auffallen wird den Schülern dabei, daß diese Lehnwörter die mundartliche Form behalten haben, wie z. B. niederd. Kiepe, Luke, Düne. Sie sind nicht diphthongiert worden, also zu einer Zeit ins Hochdeutsche übernommen, als der Diphthongierungsprozeß bereits einen Abschluß gefunden hatte.

Diese Entstehung mundartlicher Elemente wirkt aber geradezu umgestaltend auf das gesamte Sprachleben ein. Mundartlicher Einwirkung sind die vielen Schwankungen

des Geschlechtes von Hauptwörtern zuzuschreiben und damit der häufig eintretende Wandel des Geschlechtes, ferner Schwankungen des Falles, der Zeitwortbiegung, des Modus und der Mehrzahlbildung.

Die freiere Form der mundartlichen Sätze schützt die Gemeinsprache vor dem Schicksal, eine gesprochene tote, d. h. nicht mehr zu freier Entwicklung fähige Sprache zu werden. Aus den Mundarten stammen: das Binde-s (s = Krätze!), die erlaubte Weglassung des Fürwortes (»Was willst?« »Sah ein Knab' ein Röslein stehn«), Abkürzungen und Abschwächungen (Höchst = Hoch = Stätte; »wider'n Hof« [*Schiller*] gehn, stehn, verworrn). Diese Abkürzungen gelten zunächst als unfein, als nicht schriftdeutsch; dann aber schreiben sie Dichter und hervorragende Prosaisten, und endlich glaubt jeder Pfahlbürger das Recht zu haben, auch so »unkorrekt« zu sein wie seine Vorbilder.

So dichtet *Ferdinand Avenarius:*

Aus den Knospen der Aun . . .
Siehst du es schaun.

Und:

Lebensglühn und Freudesprühn —
Schwester, war das heut ein Blühn.

Oder:

Wie war des Lenzes erstes Träumen schön!
Mit Kindeslächeln sah es von den Höhn.

Ferner:

Der Wind brummt schrullenhaft, verworrn,
Der Mond schielt schräg herab aufs Korn.

Geschrieben wirken solche verkürzten Formen zuerst etwas befremdend; sie sind aber im Grunde weiter nichts als die folgerechte Entwicklung einer allgemeinen Verkürzung der Verbalformen. Wie aus »Du siehest, er ruhet, ihr laufet, sie saget« die verkürzten, voller und kräftiger klingenden Formen geworden sind (außer beim intervokalischen d und t), so werden auch die Endungs-e einst aus der Nenn- und Mittelwortsform verschwinden. Der Ausfall des Genetiv- und Dativ-e ist ja auch all-

gemein als berechtigt anerkannt; ja das Behalten oder Weglassen des e im Wemfall ist den Dichtern ein wichtiges Mittel zur Hervorbringung eines wohltuenden Wechsels zwischen Vokalen und Konsonanten geworden. Die Schule hat kein Recht, solchen Entwicklungen gegenüber den Bremser zu spielen.

Die Mundarten haben der Gemeinsprache auch Unterscheidungsformen wiedergeschenkt, die sie verloren hatte. So kommen der Schriftsprache jetzt aus den Mundarten die Kasusendungen der Eigennamen wieder, z. B. Otto Ernstens Lustspiele, Otto Ernsten hat die Kritik übel mitgespielt, Ich habe Otto Ernsten ganz gelesen, Goethens, Karln, Hermann Hessen u. s. f. Diese Formen bringen die Kinder meistens aus ihrer Haussprache mit; man sollte sie nicht zurückweisen, sondern pflegen.

Ferner stammen aus der Mundart die Vermutungsform (»Er wird geschlafen haben« = Er hat wahrscheinlich geschlafen; »Er wird [wohl] arbeiten«), die Anfangsstellung (Spitzenposition) des Verbs (»Kommt da neulich ein Wandersmann vorüber«, »Sehe ich da plötzlich vor mir einen Abgrund«, »Klingt im Wind ein Wiegenlied« [*Th. Storm*]), die Freiheit, daß das Verb des Nebensatzes nicht immer am Ende zu stehen braucht (»Die Wahl der Chöre werde ich in Zukunft dadurch entsprechender zu gestalten suchen, daß ich eine Sammlung veranstalten werde sämtlicher Volkslieder, die in Deutschland, Österreich und der Schweiz geschrieben, gesungen und bekannt sind.« Ansprache des Kaisers in Wiesbaden),[1] die größere Freiheit dem Konjunktiv gegenüber und die Ersetzung des Genetivs nach Verben durch Verhältniswörter mit andern Fällen. Die Schule hat sich bisher diesen aus der Mundart übernommenen Erscheinungen gegenüber ablehnend verhalten; sie glaubt noch zu sehr an eine normative, tyrannisierende Grammatik im *Godsched*schen Sinne. Vom Standpunkt

[1] Vgl. *Sütterlin*, Deutsche Sprache der Gegenwart. S. 291.

der historischen Grammatik aus, die Entwicklungen auch für die Gegenwart und Zukunft zuläßt und anerkennt, ist das Bekämpfen solcher sich vor unsern Augen vollziehenden Weiterbildungen und Befreiungen von lästigen Fesseln zu verwerfen. Die Schule hat sich hier dem Stande der Wissenschaft zu fügen und nicht weiter eine alte Regel- und Bevormundungsgrammatik anzubeten. —

Die Kenntnis von Mundarten aber sollte selbst beim fremdsprachlichen Unterricht in Mittel- und höheren Schulen verwertet werden. Die Ähnlichkeit des englischen und plattdeutschen Konsonantismus kann wohl niemand übergehen und übersehen; aber auch beim Unterricht im Französischen ist leicht auf Beziehungen zwischen Lauten und Formen der Mundarten und des Französischen hinzuweisen. Die französischen Explosivlaute ähneln den niederdeutschen, nicht den mittel- und oberdeutschen, haben aber durch vorangehenden starken Blählaut und straffere Anspannung der Organe bei heftigerem Luftdruck geräuschvollere und lebhaftere Verschlußlösung. Im Niederdeutschen findet sich das französische tiefe a, ebenso das französische mittlere a. Das Pfälzische und andere mitteldeutsche Dialekte besitzen den französischen Nasallaut, nicht aber die norddeutschen.

Lebhaft wird die Schüler die Mitteilung interessieren, daß manche aus dem Deutschen stammenden französischen Lehnwörter nicht aus der Gemeinsprache, sondern aus Mundarten eingewandert sind. Das führt zu den kriegerischen Verwicklungen, bei denen oft plattdeutsch- und oberdeutsch redende Söldner mit den französischen Truppen in Berührung kamen. Die französischen Soldaten holten ihr Deutsch auch erst während ihrer Einfälle direkt vom flachen Lande. Einige dieser namentlich niederdeutschen Lehnwörter haben wir dann später als vornehme Fremdlinge in französischem Gewande wieder eingeführt, so *bigot*, *bigotterie* (plattdeutsch »bi Gott«), *bivouac* (plattd. Biwacht). Andere plattd. Lehnwörter im Französischen sind: *bouquin*, *brun*, *choucroute*, *cliver*

(klöben, klieben), *crampe* (Krämpe), *digue* (Dick = Deich), *l'écume* (Schum = Schaum), *gris* (Gries = Greis), *haie* (Hei[d]e), *houe* (Haue), *kermesse*, *mannequin* (Männecken), *marsouin* (Meerschwin = Meerschwein), *mésange* (Mesinge, Mesicke = Meise), *rixdaler* (Reichstaler).[1])

Stark unterschätzt oder garnicht beachtet wurde bisher die Bedeutung der Mundart für die Einführung in das Volkstum und in die Poesie. »Das Werden und die Gestaltung der Sprache läßt sich — mehr als an der geschriebenen Sprache — in dem regen Flusse der Volksmundart, die doch anderseits an Althergebrachtem oft mit zäher Ausdauer hält, erkennen. Die Dialektforschung bringt positiven Gewinn für die Erforschung und das Verständnis der älteren Sprache, deren Denkmäler in Poesie und Prosa noch jetzt für künstlerischen Genuß, für Kunde der Rechtsverhältnisse und der geschichtlichen Tatsachen eine unschätzbare reiche Fundgrube sind.«[2]) Sammlungen mundartlicher Sprichwörter und ständiger Redensarten gibt es für alle Gegenden, ebenso von Kinderreimen, Anekdoten, Sagen und Märchen. Sie sind oft wertvolle Geschichts- und Sprachquellen zugleich. Sprachwitze gibt es nirgends soviel wie in der niederdeutschen Mundart,[3]) nirgends soviel stabreimende, Kose-, Milderungs- und Verstärkungsformen wie in den oberdeutschen Dialekten. Vor allem sind die Mundarten unerschöpflich im Hervorbringen von bildlichen Ausdrücken und Vermenschlichungen toter Gegenstände.

Damit steht man an der Schwelle des Heiligtums, am Anfang aller Poesie.

Haben die Mundarten Dichtungen, die würdig wären, ein Heimatrecht in der Schule zu erobern? Ein genaues

---

[1]) Vgl. das Verzeichnis von Dr. *A. Burger*, *Mots français d'origine allamande*, *Paris*, *Rue Trouchet 35*, das aber mundartliche Wendungen nicht besonders berücksichtigt.

[2]) *A. v. Keller* bei *Regenhardt* II, XV.

[3]) *O. Weise*, Ästhetik der deutschen Sprache, S. 146. Leipzig 1903.

Studium aller mundartlichen Poesie führt zu einer bejahenden Antwort. Jedes größere Dialektgebiet hat auch seinen mundartlichen Dichter gehabt, hat alte Volks- und historische Lieder, die den hochdeutschen nichts nachgeben.

Dadurch fällt der Schule das Recht auf Berücksichtigung der Dialektpoesie zu. Vielleicht sogar die Pflicht. Unter mundartlicher Bevölkerung und mundartlicher Schuljugend ist die Freude an der Dialektpoesie die erste Stufe der Erkenntnis des Schönen in den Dichtungen. Niemand erfaßt die Reize einer fremdsprachigen Poesie, solange er noch Anfänger und solange er für das Musikalische, die Gefühlswerte und Bilder des neuen Idioms taub ist. Ähnlich steht das Kind, das bisher nur Dialekt sprach, der hochdeutschen Sprache gegenüber. Sie ist ihm die nächste verwandte, die am leichtesten erlernbare, aber immerhin eine fremde Sprache, d. h. nicht seine eigentliche Muttersprache. So lange das Kind nicht bloß Satz- und Wortformen, sondern auch noch Klänge und Laute der hochdeutschen Gemeinsprache einüben muß, kann sie ihm nicht zur Poesie werden. Sie bleibt Prosa und vermittelt rein prosaisch Begriffe, bis Sprachmelodie, Wortharmonie, Vers- und Strophen-Rhythmus ihre Wirkung tun können. Und das ist erst nach längerer Schulung des Ohres und der Zunge der Fall. Mundart-redende Kinder werden daher am besten und natürlichsten durch die Mundart selbst in die Poesie eingeführt.

Die mundartliche Poesie hat aber nicht bloß propädeutischen Wert, sie kann sogar zur Erkenntnis des Wesens der Dichtung beitragen.

Nicht im positiven Sinne, wohl aber im negativen. Ungebildeten und Kindern, vielleicht auch einer Menge von gebildeten Erwachsenen gilt Dichtung gleich Rhetorik und höchstem Pathos. Unterstützt wird diese Auffassung durch *Schillers* Dichtungen, die aber echt im Pathos sind und Rhetorik mit wahrer Poesie vereinigen. Der Laie nun fühlt aus Schiller vor allem den hohen Schwung,

die Erhabenheit des Stiles und der Worte heraus und hält diese an und für sich für die wesentlichen, oder gar einzigen Merkmale der Poesie. So hält er nun jedes Pathos, auch das hohlste, wenn es nur voll tönt, für Dichtung, ob es ihm auch sonst nichts sagt. Die innigsten Gedichte aber schätzt er sehr gering ein, weil sie ihm nicht klingen, weil sie zu einfach sind.

Die mundartliche Poesie ist nun die volkstümlichste, herzlichste und einfachste, und sie erreicht an Innigkeit und Wärme oft das Volkslied. Es muß aber dem Volke klar werden: Selbst in dieser verachteten Haussprache gibt es Poesie, und das Schöne liegt nicht in hohen und gespreizten Worten, sondern darin, daß sich uns Gefühle und Stimmungen, Denken und Träumen, Vorstellen und Anschauen eines Dichters offenbaren.

»Es liegt darin ein wenig Klang,
Ein wenig Wohllaut und Gesang
Und eine ganze Seele!«
(M. v. Ebner-Eschenbach.)

Es ist jetzt für unser Volk tatsächlich etwas schier Unbegreifliches, daß in die schlechte Bauernsprache echte Poesie sich hüllen könne. Die Poesie, die täglich im Volksreim, Kinder- und Volkslied das Ohr des Landmannes umschmeichelt, wird gar nicht gewertet, gar nicht einmal als solche erkannt. So hat *Wolgast* Recht, wenn er der Idee, daß die Lust an mundartlicher Poesie ein wichtiger Schritt zur literarischen Genußfähigkeit der Massen ist, neue Anhänger wünscht. (Jugendschr. Warte 1907, 12 in der Besprechung meiner Dialektsammlung »Plattdütsch Blomengarden«.) Die Dialektpoesie muß in den Dienst der Kunsterziehung gestellt werden!

Die mundartliche Dichtung leidet nun an einer Überfülle leichterer Reimereien, wie sie namentlich *Fritz Reuter* in seinen »Läuschen« kultivierte. Das Läuschen hat ohne Zweifel seine Berechtigung und ist nicht etwa ausgeartet, wie es *Klaus Groth* befürchtete. Es verdichtet volkstümliche Anekdoten und gibt ihnen eine behaltbare,

sich leicht einprägende Gestalt. Nur ist es keine Poesie. Des Läuschens Fehler aber ist, daß es seit Reuter dafür gehalten wird. So finden wir selbst in Schullesebüchern, die den Grundsatz von der Berechtigung mundartlicher Dichtung in der Schule anerkennen, statt wirklicher Dichtungen Reutersche gereimte Schnurren.

Die Mundartdichtung ist aber zu reich, als daß man mit solchen Abfällen in der Schule fürlieb nehmen müßte. Sie bietet in Nord-, Mittel- und Oberdeutschland vor allem unerschöpfliche Schätze an Kinder- und Volksliedern. Das zeigt ein Blick in folgende Werke, die ich, um nicht alles an Beispielen beweisen zu müssen, der Kürze halber hier nenne: Professor *H. Welcker*, Dialektgedichte. Leipzig 1889. *Firmenich*, Germaniens Völkerstimmen in Liedern. 3 Bde. Berlin 1846—54. *A. Birlinger* und *W. Crecelius*, Des Knaben Wunderhorn von Achim von Arnim und Clemens Brentano. Wiesbaden 1874. *Uhland*, Alte hoch- und niederdeutsche Volkslieder. Stuttgart und Tübingen 1844/45. *Dithfurth*, Historische Volkslieder von 1756—1871. Berlin 1871/72. *K. Müllenhoff* und *W. Scherer*, Denkmäler deutscher Poesie und Prosa aus dem VIII.—XII. Jahrhundert. Eine vorbildliche mundartliche Märchensammlung ist: »Wat Grotmoder vertellt.« Ostholsteinishe Volksmärchen gesammelt von Professor *Wilhelm Wisser*. Leipzig (Diederichs) 1904.

Neben diesem Volks- und Kindergut kommen wirkliche echte Dialektdichter in Betracht, und zwar:

Für Niederdeutschland etwa: Klaus Groth, Fritz Reuter, John Brinkman, Johann Hinrich Fehrs, Hellmuth Schröder, Felix Stillfried, K. Th. Gädertz, Karl Söhle, Simon Dach (Anke von Tharau), Sophie Dethleffs, Gustav Falke, Robert Garbe (»Görnrik«), Johann Meyer, Franz Poppe, Theodor Storm, Albert Schwarz, Paul Trede, einzelne Gedichte von Gansberg und Eildermann und von Heinrich Scharrelmann,

Für Mitteldeutschland: A. Kopisch, K. v. Holtei, Johann Konrad Grübel, Ludwig Eichrodt, Stücke aus

Gerhart Hauptmanns Dialektwerken, Max Heinzel, Heinr. Hoser, Georg Sedelmayr, Carmen Sylva,

Für Oberdeutschland: Vor allem die Prosa von Peter Rosegger und die Gedichte von Peter Hebel, ferner Achleitner, Ludwig Anzengruber, Cäsar Flaischlen, Ludwig Ganghofer, Jeremias Gotthelf, Rudolf Greinz, Eduard Hiller, Franz v. Kobell, Eduard Mörike, J. Gabr. Seidl, Karl Stieler, Joh. Martin Usteri, Carl Weitbrecht, A. Birlinger und W. Crecelius.

Eine nicht geringe Schwierigkeit bietet die Verschaffung der Quellen und die Sichtung der Stoffe. Wir besitzen zwar gute Zusammenstellungen in allen Mundarten; aber die Herausgeber verwahren sich meistens dagegen, die Stücke nach ihrem poetischen Gehalt, nach Wert und Volkstümlichkeit ausgewählt zu haben. So sagt *Welcker*: »Es war keineswegs das zunächst ins Auge gefaßte Hauptziel, eine Sammlung schöner Gedichte zu geben, sondern es handelte sich in erster Linie um die Zusammenstellung der Dialekte, für welche diese Gedichte nur Träger sind.« Der Standpunkt ist selbstverständlich berechtigt; aber er ist der des Dialektforschers. Andere Sammlungen wollen außer den Dialekten noch die Volkseigentümlichkeit der einzelnen Stämme charakterisieren, noch andere haben literarische oder genauer gesprochen, literar-historische Zwecke: Die Entwicklung der mundartlichen Dichtung und die Dichter selbst in ihren Werken zu zeichnen. Aus allem müßte der Lehrer das Sinnigste, Einfachste, Volkstümlichste und Kindertümlichste selbst zusammentragen. Für Norddeutschland habe ich diese Aufgabe zu lösen gesucht und im Auftrage des Magdeburger Prüfungsausschusses für Jugendschriften nach rein ästhetischen Gesichtspunkten das (nach meinem Urteil) Wertvollste aus der gesamten niederdeutschen Literatur herausgegeben.[1]) Darin wurde nichts nach Nebenzwecken

[1]) *O. Karstädt*, Plattdütsch Blomengarden. Mit Zeichnungen deutscher Künstler. XIV und 156 S. Berlin, Fischer & Franke. Preis 1,20 M.

ausgewählt, nichts nur darum, weil es zufällig im Dialekt geschrieben war, sondern es wurde angestrebt, nur das zu bieten, was den Gedichten in hochdeutschen Sammlungen möglichst ebenbürtig wäre, um so vielleicht eine Ergänzung hochdeutscher Anthologien für Norddeutschland zu erhalten. Man lese dort freundlichst nach, wieviel Kindertümliches, wieviel Humor und Schelmerei, wieviel Interessierendes die Schule in ihren Bereich ziehen kann, ohne zu den »Läuschen« ihre Zuflucht nehmen zu müssen.

Zum Schlusse sollen die Schwierigkeiten der Behandlung von Mundarten nicht verschwiegen werden. Wo Lehrer und Kinder nicht dieselbe Mundart kennen, ist die Heranziehung der Haussprache fast unmöglich. Wenn auch der Vergleich zwischen des Lehrers und der Kinder Mundart anregend wirken mag, so kann doch der Lehrer ohne genauere Kenntnis der Mundart seiner Kinder den Dialekt nicht immer zur Klärung heranziehen, wo es gerade am notwendigsten wäre. Ballast aber darf die Mundart für die Schule nicht werden; denn wir haben dieser Gattung überreichlich in unsern Lehrplänen. Nur wo die Mundart die Sprachauffassung klärt und unterstützt, mag sie berücksichtigt werden. Sie soll eine Erleichterung und Vertiefung bringen, keine neuen Schwierigkeiten. Und das kann sie überall da, wo Lehrer und Schüler die gleiche Mundart als Muttersprache haben. Die Statistik beweist, daß ein großer Teil aller Lehrer in der Heimatprovinz bleibt; noch mehr werden in demselben großen Sprachgebiet wirken, in dem sie einst reden lernten. Für sie alle bedeutet ein verständiger Hinweis auf den Dialekt keinen Zeitverlust, sondern Bereicherung der Einsicht in den Bau der Sprache.

Eine schwer zu überwindende Schwierigkeit ist noch die Dialekt-Rechtschreibung. Sie liegt leider noch immer in den ersten Anfängen. Jeder Dichter schreibt seine eigene Orthographie, und jedes Wort wechselt bei manchen Schriftstellern sogar in der Schreibung! So

kommt es, daß es Anfängern schwer wird, Werke selbst in ihrer eigenen, engeren Mundart zu lesen. Die verzwickte Schreibung ist nun für Charakterisierung der Mundart durchaus nicht so wertvoll, wie die Dichter glauben. Zur genaueren Darstellung würde eine phonetische Umschreibung gehören. Ohne sie erkennt in den armseligen 24 Buchstaben doch nur der Dialektforscher den genauen Klang der Mundartworte, während jeder Andere die Mundart trotz gewissenhaftester Schreibung — in seiner mundartlichen Färbung liest, und nur der engere Landsmann des Dialektdichters wird ihn richtig lautlich wiedergeben. Das könnte er aber auch bei Annäherung an das hochdeutsche Wortbild, und hier liegt die Lösung des Problems. Die Dialektdichter, die nach diesem Grundsatz schreiben, werden leicht verstanden (Reuter, Joh. Meyer, Bornemann); die übrigen schwer (Brinckman). Selbst Dichter gleicher oder sehr nahe verwandter Mundarten sind kaum nebeneinander zu verstehen, wenn sie in der Orthographie eigene Wege gehen (vgl. Reuter und Brinckman), während man Reuter und Robert Garbe oder Reuter und J. Meyer ohne weiteres nebeneinander auffassen kann, weil sie trotz abweichender Dialektformen ähnliche Wortbilder anwenden.

Diese Schwierigkeiten sollten aber nicht als Schreckmittel auf uns wirken. Es kommt darauf an, abzuwägen, in welchen Landschaften und bei welchen Schulverhältnissen die Überwindung der Schwierigkeiten lohnend genug ist, um durch erziehlichen und unterrichtlichen Gewinn die Mühe der Einführung in das Verständnis des Dialektes aufzuwiegen und reichlich genug zu belohnen.

Eins aber sollte man dabei auch nicht vergessen: den nationalen Gewinn. Alle Dichter, die eine Mundart als Mittel ihres Stimmungsausdruckes benutzten, taten es aus Liebe zur heimatlichen Scholle, die die erste Voraussetzung der Vaterlandsliebe ist. Sie waren sogar im Wortschatz und in der Form so an die Heimat gebunden, daß sie über die Sprache der Heimat nicht hinaus konnten oder

wollten; sie waren die echtesten Heimatkünstler. In allen Dialekten finden wir diese Liebe zur Heimat ausgedrückt:

Niederdeutsch:

Twei Woore staht mek schrewen
In'n Harten deip un klar,
Dei sind da stahn eblewen
Dör mannig, mannig Jahr.
Dei beiden Woore gelt mek
Weel mehr as Geld un Gut —
Min Muttersprak, min Heimat, —
Ji kamt nich weer (wieder) 'rut.

(*Christian Flemes* in meinem »Plattdeutsch Blomengarden«, S. 10.)

Mitteldeutsch:

Schlasierlied.

Üm a Zotabarg da leut a Land harum,
Dos ber inse heeßen, war'sch ni moag, is tumm.
Wenn a Feind oh quäma
Und a wullst ins nähma,
Loiß ber loiber 's Laben,
Eh ber's Land ihm gaben,
Denn dos Land is schiene, hingen schien und vurn,
Ollerengen wudelt's do vu Weetz und Kurn!

(*A. Kopisch*, Ges. Werke. Berlin 1856. Bd. II.)

Fürs Oberdeutsche vergleiche man *J. P. Hebels* klassische Idylle von der »Wiese«.

Auch wo diese Heimat- und Vaterlandsliebe nicht unmittelbar in Worten zum Ausdruck kommt, bedeutet sinnige Einkehr in die Volkstümlichkeit der Heimatsprache an und für sich schon Pflege des vaterländischen Gefühls; denn »die wahre Heimat ist die Sprache, sie bestimmt die Sehnsucht danach, und die Entfremdung vom Heimischen geht immer durch die Sprache am schnellsten und leichtesten, wenn auch am leisesten vor sich«. *(Wilhelm von Humboldt.)*

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerns, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Renkauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Heft

30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

Heft
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des grofsen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehns, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedentung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der [Volksschulerziehung. 65 Pf.
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuſs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadenersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Heft
190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung, Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Staude, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Staude, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewifsheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Baner, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35 Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeifsig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehns, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lobsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Heft
227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Knnstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zngleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weher, Ernst, Zum Kampf nm die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik n. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schnle und Lebensanffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart nnd Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benruhi, Dr. phil. J., J. J. Ronsseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siehert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Forthildungsschnle. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichnng im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption n. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzenge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einblick in das Gehiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamherleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius, K., Altes und Nenes aus Herders Kinderstuhe. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmnnd von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichennnterricht. 30 Pf.
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rónberg Madsen, Grundvig nnd die dän. Volkshochschnlen. 1,60 M.
254. Lohsien, Kind und Knnst. 1 M 20 Pf.
255. Ruhinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. n. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Staude, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E. Prof. Dr. phil. n. theol., D. Geschichtsqnellenwert d. A.T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles onnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarnng n. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Banch, Dr. Brnno, Schiller und seine Knnst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des dentschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den hiologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestalt ung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebenshild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R., Herhartianismns und Turnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählnng im Dienste der häusl. Erziehnng. 25 Pf.

Heft

272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Haustein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Aus dem

Physik-Unterricht

in der

Volksschule.

Von

Paul Henkler,
Lehrer in Mankenbach bei Mellenbach in Thüringen.

Pädagogisches Magazin, Heft 347.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

A. Einführung in die Physik.

Die gebräuchlichsten Lehrbücher beginnen mit mehr oder weniger abstrakten Darlegungen über allgemeine Eigenschaften der Körper, über Aggregatzustände, Ausdehnung, Undurchdringlichkeit, Schwere und so fort und gehen dann zur Mechanik über. Diese einleitenden Darlegungen bieten für den Schüler mannigfaltige Schwierigkeiten, dürfen aber kaum wegbleiben, auch nicht im Unterricht der Volksschule.

In den folgenden Zeilen soll angedeutet werden, wie man diese Einführung in die Physik zweckmäßig gestalten kann. Man erwarte oder befürchte aber nicht »Präparationen«, die dem Lehrer die Arbeit der Vorbereitung zum größten Teil nehmen wollen; es sollen nur Anregungen für diese Arbeit gegeben werden. Namentlich die methodische Gestaltung muß selbstverständlich jedem einzelnen Lehrer überlassen werden.

Die vorliegende Einführung ist aus dem Unterricht in einer Volksschule (Oberstufe) erwachsen, dürfte aber auch für den Lehrer höherer Schulen einiges Interesse haben.

Die anfangs rein geometrischen Darlegungen können natürlich in die Geometriestunde verlegt werden, jedenfalls aber dürfen sie nicht überschlagen werden, da sie zur anschaulichen Entwicklung einiger physikalischer Grundbegriffe durchaus notwendig sind.

I. Wir wollen Strecken, Flächen und Räume ausmessen.

1. Strecken.[1])

Zum Messen gehört ein Maß. Unser Maß sei die Länge deines Fußes (also eine Strecke)! Wie lang ist z. B. der Fußboden der Stube in den verschiedenen Richtungen, von vorn nach hinten, von links nach rechts? Miß verschiedene Strecken mit Schritten, mit der Spanne der Hand, mit einem Bleistift von bestimmter Länge! Miß eine bestimmte Strecke mit verschiedenen Maßen!

Beim Messen sieht man nach, wie oft man eine (kleine) Strecke, das Maß, an die zu messende Strecke anlegen kann.

Die Zahl, die auf das »Wie oft?« antwortet, heißt die Maßzahl. In dem Ausdruck 16 Fuß ist also 16 die Maßzahl und Fuß das Maß.

Strecken werden mit Strecken gemessen.

Die genannten Maße haben den Nachteil, daß ihre Größe nicht genau bestimmt ist. Sie reichen deshalb nur für solche Messungen aus, bei denen es nicht auf große Genauigkeit ankommt. Beispiele! Für genaue Messungen ist ein Maß notwendig, das immer dieselbe Größe hat. In Paris wird ein Stab aus Platin (sehr widerstandsfähig!) aufbewahrt; daran sind zwei Marken. Der geradlinige Abstand dieser beiden Marken heißt ein Meter (m). Nach diesem Maße sind andere Meterstäbe gefertigt, nach diesen wieder andere. Die Größe unseres gebräuchlichsten Längenmaßes ist also willkürlich festgesetzt. (1 m ist ungefähr der zehnmillionste Teil des Abstandes eines Erdpoles vom Äquator, längs des Meridianes gemessen.)

Miß eine Strecke möglichst genau; miß sie mehrmals und ziehe aus diesen Messungen das Mittel.

---

[1]) Im Unterricht ist ein ganz konkretes Ausgangsbeispiel zu wählen, bei dem die Notwendigkeit, eine Strecke zu irgend einem Zweck zu messen, deutlich hervortritt. Etwa dies: Wir wollen über unsern Spielplatz eine Leine (zum Faustballspiel) ziehen. Wie lang muß sie sein?

Um Strecken, die nicht geradlinig sind, leicht messen zu können, muß man ein Bandmaß haben. Zeichne etwa 30 mm recht genau auf einen Papierstreifen und führe damit Messungen aus!

Gewöhne dich daran, vor jeder Messung eine Schätzung nach dem Augenmaß vorzunehmen!

2. Flächen.

Die Größe eines Feldgrundstückes A soll bestimmt werden. Wann ist das z. B. nötig? Man bezeichnete früher die Ackerfläche, die ein Bauer mit einem Gespann in der Zeit vom Morgen bis zum Abend bearbeiten konnte, als einen Morgen. Wenn ein Landwirt zur Bearbeitung des Feldgrundstückes A 2 Tage nötig hat, so ist es »zwei Morgen« groß. Er hat die Fläche des großen Grundstückes mit dem »Morgen«,[1]) also auch einer Fläche, verglichen:

Flächen werden mit Flächenmaßen gemessen.

Bei ungenauen Messungen, beim Abschätzen genügt dieses Maß, für genauere Messungen nicht. Ein bestimmtes Flächenmaß ist z. B. das Quadratmeter (qm), das ist ein Quadrat von 1 m Seitenlänge. Zeichne an die Wandtafel und auf den Fußboden 1 qm, 1 qcm, auf Papier 1 qmm.

Miß mit einem Quadratcentimeter aus Pappe ein Oktavblatt Papier, indem du das Maß so oft darauf legst, bis jede Stelle einmal bedeckt gewesen ist. Das ist viel umständlicher als eine Längenmessung! Deshalb werden Flächen auch meistens unter Zuhilfenahme eines Längenmaßes gemessen. Von einer rechteckigen Fläche ABCD (Zeichnung!) kann ich leicht die Länge AB und die Breite BC messen. Z. B.: AB = 6 cm, BC = 4 cm. Wie finde ich daraus den Flächeninhalt? Ich schneide von dem Rechteck an der Seite AB entlang einen Streifen von 1 cm Breite ab. Er enthält 6 qcm, nämlich soviel,

---

[1]) Der »Morgen« ist später zu einem ganz bestimmten Maß geworden.



wie die Maßzahl der Länge angibt. Solcher Streifen enthält das ganze Rechteck 4, nämlich soviel, wie die Maßzahl der Breite angibt. Im ganzen erhalte ich also 6.4 qcm. Allgemein: Das Rechteck sei a m lang (wobei a m irgend eine bestimmte Strecke) und b m breit (wobei b m irgend eine andere bestimmte Strecke bedeute); dann erhalte ich b Streifen von je a qm Inhalt. I = a . b qm.

Der Inhalt eines Rechtecks wird also berechnet, indem man die Maßzahlen der Länge und Breite malnimmt und dem Produkt dieser Zahlen die Bezeichnung des entsprechenden Flächenmaßes hinzufügt; kurz, aber ungenau: Inhalt = Länge mal Breite.

Berechne den Flächeninhalt des Fußbodens, der Tischplatte!

Bei diesen Messungen wird nicht berücksichtigt, wie tief die Ackererde, wie dick der Fußboden der Stube ist. Nur die Oberfläche wird gemessen. Oder anders ausgedrückt: Auf dem Fußboden kann man unendlich viele Gerade ziehen und diese messen (deute das an!), aber alle liegen in ein und derselben Ebene. In einem Winkel zu dieser Ebene, etwa rechtwinklig dazu, wird nicht gemessen, wenn man die Größe dieser Fläche bestimmen will.

3. Körper.

Nach wieviel Richtungen kann man ein Blatt Papier messen? Nach unendlich vielen. Liegen alle diese Richtungen in der Ebene des Blattes? Miß ein Blatt Papier in der Richtung rechtwinklig zu dieser Ebene, d. h. also die Dicke des Blattes! Das geht so nicht. Zerschneide das Blatt in eine Menge kleiner Stücke und lege diese aufeinander! Wie läßt sich jetzt die Dicke des Papiers messen und berechnen? Wie dick ist ein Bogen Seidenpapier, ein Bogen Papier, der 1 Pf., und einer, der 2 Pf. kostet?

Das Blatt Papier ist also keine Fläche, sondern ein Körper. Die eine Ausdehnung (Dicke) ist allerdings recht gering.

Alle Körper können nach unendlich vielen

Richtungen gemessen werden, die nicht in einer Ebene liegen. (Räumliche Ausdehnung.)

Zeige das z. B. an einem Garnknäuel, durch das eine Stricknadel in den verschiedensten Richtungen gesteckt wird.

Wir wollen Körper ausmessen. Ein Heuschober enthalte 3 Fuhren Heu. Er ist »3 Fuhren« groß. Das Maß ist eine Fuhre. Ein Bottich faßt 20 »Eimer« Wasser. Der Eimer ist hier das Raum- oder Körpermaß.

Körper werden mit Körpermaßen gemessen.

Für genauere Messungen sind genau bestimmte Maße notwendig. 1 cbm ist ein Würfel von 1 m Kantenlänge. Ritze in lockeres Erdreich ein Quadratmeter ein und stecke in die Ecken Stäbe, die 1 m herausragen (nicht schief!). Verbinde die Enden durch Bindfaden. So bekommst du eine Vorstellung von 1 cbm. Stelle dir 1 ccm in folgender Weise her: ein Kantel (Lineal mit quadratischem Querschnitt) wird soweit behobelt, daß der Querschnitt gerade 1 qcm beträgt. Die Länge des Kantels wird in Zentimeter eingeteilt. Stecke diesen Stab genau 1 cm tief in feinen Formsand und gieße dann 1 ccm aus Blei.

Jetzt kennen wir Körpermaße. Wie wird die Ausmessung von Körpern ausgeführt? Man könnte den auszumessenden Körper, etwa eine Säule aus Sandstein, in Kubikdezimeter zerschneiden und die Anzahl der Kubikdezimeter zählen. (Beispiel in Gedanken ausführen!) Aber diese Art des Messens ist zu umständlich und zumeist gar nicht ausführbar.

a) Ausmessung von Körpern mit Hilfe von Längenmaßen.

Eine auszumessende gerade Säule habe eine rechteckige Grundfläche von 40 cm Länge und 30 cm Breite und eine Höhe von 4 m. Auf die Grundfläche kann ich eine 1 cm dicke Scheibe legen, die 40 . 30 ccm = 1200 ccm enthält. Solcher Scheiben muß ich 400 aufeinander legen, damit die Höhe der Säule erreicht wird. Die Säule ent-

hält also 40 . 30 . 400 ccm. Kurze (ungenaue) Formel für die Inhaltsberechnung: Länge mal Breite mal Höhe. Diese Art des Messens ist aber nur bei wenigen Körpern ausführbar; bei welchen?

b) Ausmessung von Körpern mit Hilfe von Hohlmaßen.

α) Flüssige Körper werden mit Hohlmaßen gemessen, z. B. die Milch mit Litergefäßen. Das ist deshalb möglich, weil die Flüssigkeiten leicht die Gestalt der Gefäße annehmen, in denen sie gemessen werden.

β) Feste Körper (Beispiel!) müßte man schmelzen, um sie mit Hohlmaßen messen zu können. Das ist aber in den meisten Fällen nicht oder nicht leicht ausführbar; auch könnte unter Umständen der Raum, den der feste Körper einnimmt, ein anderer sein als der, den der geschmolzene beansprucht.

Wir setzen eine ganz mit Wasser gefüllte Einmachbüchse in eine leere Schüssel, befestigen den auszumessenden Körper, etwa einen Bleiklumpen, einen großen Schlüssel oder dergl. an einem dünnen Faden und tauchen ihn langsam in das Wasser ein. Es fließt Wasser in die Schüssel. Wir überlegen: Wasser ist deshalb ausgeflossen, weil es durch den festen Körper verdrängt wurde. (Undurchdringlichkeit.) Genauer: Es ist soviel Wasser ausgeflossen, wie der feste Körper selbst Raum einnimmt. Das ausgeflossene Wasser können wir mit Hohlmaßen messen.

Unser Ergebnis ist aber ungenau: Wasser ist an den Wänden des Glases und der Schüssel hängen geblieben (Adhäsion) und nicht mit gewogen worden. Abhilfe: Wir stellen uns ein Meßgefäß her. Wir gießen in einen kleinen überall gleich weiten Standzylinder etwa bis zur Hälfte Wasser und bezeichnen die Höhe des Wasserspiegels mit einer Marke aus Tusche. Dann tauchen wir unser vierkantiges Lineal (Querschnitt = 1 qcm) 1 cm tief ins Wasser (nicht schief halten!) und bringen jetzt wieder eine Marke an; dann tauchen wir 2 cm tief ein

usw. Die Markierung wird nach oben und unten vervollständigt (gleiche Abstände!). Darauf gießen wir in den (leeren) Zylinder soviel flüssiges Wachs, bis dieses die unterste Marke erreicht. An diese Marke schreiben wir 0 ccm, an die folgende 1 u. s. f. [Selbstverständlich liegt hier nicht der Zweck vor, einen genauen Maßzylinder herzustellen, sondern der, physikalische Begriffe (Ausdehnung, Flüssigkeit usw.) klar zu machen.]

Wie Körper gemessen werden, die für unsern Maßzylinder zu groß sind, das lernen wir später.

II. Man muß in der Physik häufig das Gewicht von Körpern ermitteln.

Ein Mann trägt an einer Hand einen kleinen Eimer voll Wasser. Der Eimer zieht an einem Arm nach unten. An der anderen Hand trägt er einen größeren Eimer mit doppelt soviel Wasser. Dieser zieht (etwa) noch einmal so stark wie der kleine: sein Gewicht ist also (etwa) noch einmal so groß. Körper, die wir tragen, ziehen z. B. an unsrer Hand oder sie drücken, z. B. auf die Schultern, d. h. sie haben ein Gewicht, sie sind schwer. [Den Ausdruck Schwerkraft vermeidet man anfangs am besten, weil er zu unsinnlich ist, ebenso den Ausdruck Anziehungskraft der Erde.]

Andere Beispiele: Befestige an einem Bindfaden ein größeres Eisenstück und halte den Faden frei; er wird durch den Zug straff gespannt. Ein Gummifaden wird gedehnt, wenn er belastet wird. Ein zu dünner Faden reißt bei zu großer Belastung. Fußspuren im Schnee. Eine dünne Eisdecke bricht bei genügender Belastung usw.

Für genauere Gewichtsbestimmungen muß man eine Wage haben. Nach dem Bisherigen ist die Federwage am leichtesten zu verstehen. Die Anwendung der Krämerwage ist den Kindern bekannt, wenn auch deren Einrichtung erst später besprochen wird.

[An dieser Stelle wird der Lehrer im Zweifel sein, ob er von vornherein festhalten will, daß man mit der Krämerwage eigentlich nicht das Gewicht, sondern die

Masse eines Körpers bestimmt, daß ein Gramm ein bestimmtes Quantum Masse und nicht ein Gewicht ist und daß beim Einkauf einer Ware »nach Gewicht« uns das Gewicht tatsächlich zumeist gleichgültig ist, oder ob er sich dem gewöhnlichen Sprachgebrauch und dem Vorstellungskreis der Kinder vorläufig anschließen soll, wonach man auf der Krämerwage das Gewicht einer Ware feststellt und die »Gewichte« des Gewichtssatzes eben als Gewichte gebraucht werden. Die Entscheidung mag jeder für sich treffen. Man bedenke dabei, daß man aus methodischen Gründen an vielen Stellen jedes Unterrichts nicht sofort bis zur ganzen Klarheit und Wahrheit vordringen kann — der Kinder wegen. Wir lehren z. B. dem jungen Schüler zuerst mit ruhigem Gewissen, daß die Sonne im Osten aufgehe und im Westen untergehe, und erst später, bei gehöriger Reife, wecken wir den Zweifel, ob jene Beobachtung auch richtig gedeutet sei. Wer aber glaubt, z. B. Masse und Gewicht im Unterricht einer Volksschule auseinander halten zu können, der versuche es. Möglich ist es.]

Zum Wiegen braucht man außer der Wage einen Gewichtssatz. Stelle auf einen Teller der Wage, z. B. den rechten, deinen Maßzylinder und auf den linken Teller eine Schale mit soviel Schrotkörnern oder kleinen Steinchen, daß die beiden Zungen der Wage gleich hoch stehen. Lege nun auf den linken Teller ein Gramm und gieße in den Maßzylinder soviel Wasser, bis die Zungen wiederum gleich hoch stehen (Gleichgewicht). Du findest: das Gramm drückt ebenso stark auf die Wage wie 1 ccm Wasser [später Ergänzung dieses ungenauen Satzes!]. Wiege verschiedene Körper α) mit Hilfe von Gewichten, β) mit Hilfe des Maßzylinders. Gewicht verschiedener Münzen. Bestimmung von Brutto- und Nettogewicht und ähnliche Übungen.

Wir bestimmen also das Gewicht eines Körpers, indem wir die Kraft, mit der er zieht oder auf eine Unterlage drückt, vergleichen mit der Kraft, mit der 1 ccm = 1 g

oder 1 l = 1 kg Wasser zieht oder drückt. [Wenn diese Definition jetzt nicht genau ausgesprochen wird, so dürfte der Schade gering sein, die Sache ist durch das Tun der Schüler klar geworden.]

III. Bestimmung der Richtung.

Wir haben im II. Abschnitt gehört, daß ein aufgehängter Körper nach unten zieht. Ist die Richtung des Zuges immer dieselbe? In dem Loch einer Bleikugel wird mit Hilfe eines Holzpflockes ein Faden befestigt. Den Faden binde man an einen langen Nagel in der Wand, aber so, daß er die Wand und die Kugel den Boden nicht berührt. Unter der Kugel stelle man ein Lager von Formsand her. Ist die Kugel ganz zur Ruhe gekommen, so wird der Faden kurz über der Kugel vorsichtig abgebrannt. Der Versuch wird wiederholt. Es wird dann durch Visieren festgestellt, daß die Stelle, wo die Kugel auffällt, genau in der Richtung des Fadens liegt, der durch die Kugel in der Ruhelage gespannt wird. Der Versuch wird an anderer Stelle wiederholt.

Also: ein frei fallender Körper fällt in derselben Richtung, in der eine Schnur durch einen frei hängenden Körper in der Ruhelage gespannt wird. Diese Richtung wird die senkrechte oder lotrechte genannt. Weil sie immer dieselbe ist, kann man sie benutzen, um andere Richtungen zu bestimmen, indem man diese mit jener vergleicht. Winkelmaß. Stelle dir ein Lot her, wie es Maurer und Zimmerleute brauchen und stelle Übungen damit an.

Jetzt können zusammenhängende Belehrungen über einige allgemeine Eigenschaften der Körper angeschlossen werden, wie sie in Lehrbüchern am Anfang stehen. Jetzt werden sie verstanden, weil sich der Schüler das nötige konkrete Material erarbeitet hat.

B. Einige Beispiele aus den folgenden Kapiteln des Physikunterrichts.

Aus den folgenden Kapiteln der Physik seien einige Beispiele herausgegriffen, ebenfalls nicht zur strengen Nachahmung, sondern zur Anregung.

Die feste und die lose Rolle.[1]

Es soll beim Hausbau ein schwerer Stein vom Erdboden in die Höhe z. B. des 3. Stockwerkes gehoben werden. Ein Arbeiter trägt ihn, auf der Leiter steigend, hinauf. Nachteile? Er befestigt ein Seil am Stein, steigt mit dem Seilende in der Hand in die Höhe und zieht dann den Stein nach. Bequemer wäre es für ihn, an einem hängenden Seil von oben nach unten zu ziehen. Also ergibt sich die Aufgabe, die Bewegungsrichtung zu ändern. Ausführung: Er legt das Seil über einen wagerechten Balken, der etwa aus dem vierten Stockwerke hervorragt, befestigt den Stein an einem Seilende und zieht am andern. Erfolg: Die Bewegungsrichtung ist geändert. Nachteil: Das Seil scheuert sich bald durch. Abhilfe: gerundeter Balken; noch besser: ein sich um seine Längsachse drehender Balken. Damit das Seil nicht abgleiten kann, bringen wir eine Laufrinne am Balken an. Es liegt jetzt nahe, ein Rad mit einer Rinne zu nehmen — die sogenannte feste Rolle ist erfunden. Herstellung aus Zwirnrollen. Die feste Rolle der Maurer. Den Stein bezeichnet man als Last (L). Um sie emporzuziehen, muß ein Arbeiter am andern Seilende ziehen. Ist L groß, so muß er kräftig ziehen, muß viel Kraft anwenden.

---

[1]) Ein eingehende methodische Bearbeitung dieses und einiger anderer Kapitel der Physik hat Herr *Rühl* (seinerzeit Praktikant in dem von mir geleiteten Unterricht der Seminarschule zu Jena) veröffentlicht im XII. Heft aus dem Päd. Universitätsseminar zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906.

Wieviel Kraft (K) ist nötig, um die Last wenigstens so zu halten, daß sie nicht zu Boden sinkt, sondern in der Schwebe (im Gleichgewicht!) gehalten wird? Das läßt sich so bestimmen, daß man an das freie Seilende soviel Gewichte anhängt, daß L im Gleichgewicht gehalten wird.

Stelle verschiedene Versuche an, um zu ermitteln, wieviel Gewichte in jedem Falle anzuhängen sind. Ergebnis: Die Gewichtsstücke wiegen ebensoviel wie die Last. Die Gewichtsstücke wollen wir kurz (wenn auch ungenau) als Kraft (K) bezeichnen. Also L = K. Mit andern Worten: Bei der Anwendung dieser Rolle wird nur die Bewegungsrichtung geändert, aber keine Kraft gespart.

Neue Aufgabe: Eine Rolle zu erfinden, bei deren Anwendung auch Kraft gespart wird. Eine Last L sei in der Mitte eines Seiles befestigt und ein Mann habe in jeder Hand ein Seilende. (Zeichnung.) Offenbar verteilt sich, falls beide Seilenden straff gespannt sind, das Gewicht von L so, daß jeder Arm die Hälfte zu tragen hat. Das gilt aber nicht, wenn eine Seilstrecke lose ist. Damit dieser Fall nicht eintrete, lasse man das Seil durch eine an der Last befestigte Öse gehen, durch die es leicht hindurchgleiten kann. (Zeichnung.)

Was ist jetzt erreicht? Die Last wird immer auf beide Seilstrecken und damit auf beide Arme gleichmäßig verteilt.

Der Mann hebt die Last mit beiden Händen. Könnte er sie aber nicht auch so heben, daß er die eine Hand in die Höhe führte und die andere in ihrer Lage ließ? Sicher, und die Verteilung des Gewichts wäre noch dieselbe.

Es liegt jetzt nahe, die eine Seilstrecke irgendwo ganz festzubinden und nur an einer Seilstrecke zu ziehen. (Zeichnung.) Die Verteilung des Gewichtes ist immer noch dieselbe. Also ist die gestellte Aufgabe gelöst.

Die lose Rolle des Maurers. Was ist an ihr anders als bei der von uns erfundenen losen Rolle und weshalb? Herstellung einer losen Rolle aus Zwirnrollen. Versuche.

Beziehungen zwischen Ersparnis an Kraft und Länge des Weges.

Könnte man die Last nicht auf noch mehr Seilstrecken verteilen?

Diese Frage führt uns zur Erfindung des Flaschenzuges. Vorteil? Nachteil?

Die in vielen (wohl den meisten) Lehrbüchern angegebene Zurückführung der Rolle auf den Hebel ist nicht ganz einwandfrei.

Die Saugpumpe.[1]

Ziel: Wir wollen eine Pumpe erfinden.

Erfahrung: Zweck der Pumpe: Wasser aus der Tiefe zu holen.

Wie können wir diese Aufgabe lösen?

Große Spritzbüchse. Kolben emporgezogen, aber?; Kolben herausgezogen. Kolben nach unten gedrückt. Ergebnis.

Es ist also folgende Aufgabe zu lösen:

Das Wasser darf bei der Abwärtsbewegung des Kolbens unten nicht ausfließen.

Kugel als Verschluß. (Kugelventil.)

α) Kolben aufwärts. Kugel wird gehoben. Weshalb?

β) Kolben ruht. Kugel sinkt. Weshalb?

γ) Kolben nach unten? Ergebnis?

Es ergibt sich nun eine neue Aufgabe:

Das Wasser muß über den Kolben steigen können.

Lösung: Kolben durchbohrt.

α) Kolben nach unten, Wasser steigt über den Kolben.

β) Kolben nach oben? Das Loch müßte jetzt verschlossen sein.

Deshalb neue Aufgabe:

Bei der Bewegung des Kolbens nach oben muß er verschlossen, bei der Bewegung nach unten aber geöffnet sein.

---

[1]) Die folgenden Experimente sind zum Teil Gedankenexperimente, die durch Zeichnungen anzudeuten sind.

Lösung: In der Öffnung des Kolbens wird eine Kugel oder über ihr ein Klappenventil angebracht.

Kolben	unteres Ventil	Kolbenventil	Wasser
nach oben	geöffnet	geschlossen	nach oben
nach unten	geschlossen	geöffnet	über d. Kolben

Abänderung: Die Saug-Druckpumpe.

Wir wollen eine Pumpe herstellen, bei der der Kolben kein Ventil hat.

1. Das Wasser muß unter dem Kolben seitlich in die Höhe geleitet werden. Seitliches Ausgußrohr. Zeichnung.
2. Im Ausgußrohr ein Ventil. Zeichnung oder Modell.

Die Feuerspritze.[1]

Vorausgegangen ist u. a. die Betrachtung der Spritzbüchse, der Saug-Druckpumpe und des Heronsballes.

Aufgabe: Wir wollen eine Feuerspritze erfinden? Wozu brauchen wir sie?

Könnte man sich beim Löschen eines Brandes nicht mit Eimern behelfen?

Ja, aber dieses Verfahren hat folgende Mängel:

1. Der Wasserstrahl wird häufig unterbrochen;
2. der Strahl ist nicht hoch genug (brennendes Dach!);
3. es ist schwer, ihm eine ganz bestimmte Richtung zu geben.

Wir müssen also ein Instrument erfinden, das diese drei Mängel nicht hat, sondern

1. einen gleichmäßig andauernden und starken Strahl liefert,
2. das Wasser hoch schleudern kann und
3. einen Strahl gibt, dessen Richtung zweckmäßig bestimmt werden kann.

[1]) Ähnliche Ausführungen über die Betrachtung der Feuerspritze in der Volksschule habe ich im »Kirchen- und Schulblatt« (herausgegeben von *Bogenhard* und *Ranitzsch*) 1902, im 22. Heft veröffentlicht.



Wir prüfen die uns aus dem vorausgegangenen Unterricht bekannten Instrumente in Rücksicht auf die drei gestellten Forderungen.

Genügt die Spritzbüchse unsern Anforderungen? Nein, denn Forderung 1 ist nicht, Forderung 2 nicht ausreichend erfüllt. Also ist die Spritzbüchse zu unserm Zweck nicht verwendbar.

Können wir die Saug-Druckpumpe gebrauchen? Nein, denn keine der 3 Forderungen ist ganz erfüllt. Mitteilung des Lehrers: Dennoch und besonders weil die Druckpumpe einen recht starken, kräftigen Wasserstrahl liefert und sie sowohl Wasser aufsaugen als auch Wasser kräftig fortschleudern kann, kann man

die Saug-Druckpumpe so abändern, daß eine brauchbare Feuerspritze daraus wird.

I. Wie kann man einen andauernden Strahl erhalten?

Gedankenexperiment: Wir stellen zwei Druckpumpen nebeneinander und bewegen die Kolbenstangen so, daß der Kolben der Pumpe A nach oben gezogen, wenn der Kolben der Pumpe B nach unten gedrückt wird. (Skizze an der Wandtafel, von den Schülern selbst zu entwerfen!)

Was ist bis jetzt erreicht? Wir erhalten bei regelmäßig abwechselndem Pumpen fortwährend Wasser.

Aber es sind noch folgende Mängel vorhanden:

1. Wir haben zwei verschiedene Ausgüsse und erhalten also nicht einen Strahl.
2. Die Stiefel der Pumpen sind unverbunden, wir müssen beide ins Wasser stellen; da wird aber die Handhabung schwierig.
3. Die ganz regelmäßige Bewegung der Kolbenstangen ist nicht leicht.

Beseitigung dieser Mängel.

1. Wir verbinden die zwei Ausgüsse zu einem. Zeichnung!

2. Wir verbinden die beiden Stiefel zu einem »Saugrohr«. Zeichnung!
3. Wir verbinden die beiden Kolbenstangen und unterstützen den Querbalken in der Mitte. Zeichnung!

Was ist jetzt erreicht? Unser Instrument liefert regelmäßig Wasser; die Handhabung ist einfach.

Aber: Zwischen der Aufwärtsbewegung und der Abwärtsbewegung jedes Kolbens entsteht stets eine kleine Pause, in der die Kolben sich nicht bewegen, also auch kein Wasser gepumpt wird, folglich der Wasserstrahl aussetzt.

Abhilfe: Erinnerung an den Heronsball. Könnte er nicht in dieser kurzen Pause uns aushelfen? Wir verbinden unser Instrument mit einem Heronsball. Die Zeichnung wird abgeändert! (Wodurch wird die im Heronsball eingeschlossene Luft erst zusammengedrückt?)

Was ist nun erreicht? Wir erhalten beim Pumpen einen andauernden Strahl.

Die erste Forderung ist also erfüllt.

II. Der Wasserstrahl muß hoch sein. Warum?

Erinnerung an die Spritzbüchse: Je enger das Spritzloch, desto höher der Strahl. Übertragung auf unser Instrument: Wir bringen einen Ausguß mit enger Öffnung an, — das »Strahlrohr«. Da man außerdem mit Druckpumpen einen bedeutenden Druck ausüben kann, so ist jetzt auch die zweite Forderung erfüllt.

III. Die Richtung des Strahles muß zweckmäßig geändert werden können. Weshalb?

Wir machen den Ausguß biegsam — wir benutzen einen biegsamen Schlauch.

Jetzt ist auch die dritte Forderung erfüllt.

Nun nehmen wir noch einige nebensächlichere Abänderungen (in Gedanken) vor.

1. Wir setzen unser Instrument auf einen Wagen. Weshalb?

2. An den Stellen der Hebelarme, wo die Kraft angreifen soll, bringen wir lange Querstangen an, damit mehrere Männer gleichzeitig pumpen können.

3. Wir richten Schlauch und Strahlrohr zum Abschrauben ein, so daß wir größere oder kleinere Schläuche oder mehrere zusammen je nach Bedürfnis verwenden können.

Jetzt ist die Feuerspritze (in Gedanken) fertig.

Nun erst zeigt der Lehrer ein Modell der Feuerspritze oder wenigstens ein Bild.

Jetzt werden die Kinder die zusammengesetzte Anschauung verstehen können.

Sich anschließende Aufgaben, z. B.:

1. Erläutert ein fertiges Modell (Bild) einer Feuerspritze!
2. Seht euch (bei Gelegenheit) eine Feuerspritze an und berichtet dann,
   a) was daran ebenso wie bei unserm Modell,
   b) was daran anders und warum es wohl anders ist!

[Die Behandlung der Feuerspritze, wie sie hier angedeutet ist, erfordert, falls die Kinder zu denken gewöhnt sind, nach meinen Erfahrungen etwa 2 Stunden. Und selbst nach einem Jahre konnten die Schüler, obwohl in dieser Zeit dieser Stoff nicht wiederholt worden war, eine Feuerspritze aus dem Gedächtnis zeichnen.]

Es handelt sich im Unterricht der Volksschule nicht um eine Einführung in die sogenannte theoretische Physik, die sich vorwiegend mit Gedankenkonstruktionen beschäftigt; der Lehrer darf aber nicht dem krassen Empirismus dienen wollen, der da vergißt, daß Naturwissenschaft erst dann entsteht, wenn die Tatsachen nach leitenden Gesichtspunkten bearbeitet und umgeformt werden. Er soll die Schüler veranlassen, durch die Wechselwirkung von Wahrnehmung und begrifflicher Ordnung das Auge für die einfachsten physikalischen Vorgänge zu

schärfen und den Verstand im Begreifen der Natur zu üben.

Einige wichtige methodische Grundsätze, die für diesen Unterricht in Frage kommen, seien kurz angedeutet.

Der Unterricht soll die Selbsttätigkeit, die gestaltende Kraft wecken. Der Schüler erlerne nicht, er »erfinde die Wissenschaft«. (*Rousseau.*) Damit ihm das möglich sei, sind vor allem die Versuche so einfach wie nur möglich zu gestalten. Teuere physikalische Apparate sind nicht notwendig. Zu den beschriebenen Versuchen findet man das Material ohne Mühe in jeder Haushaltung. Die Versuchsanordnung muß so einfach sein, daß der Schüler alle Versuche selbst ausführen kann.

Die Versuche dürfen nie unvermittelt auftreten. Sie sollen stets eine Antwort sein auf eine Frage, die durch Zergliederung der täglichen Erfahrung gewonnen worden ist.

Es ist in vielen Fällen zweckmäßig, nicht von der fertigen Anschauung (einem fertigen Bild oder Modell) auszugehen. Der Lehrer muß vielmehr das Bild oder Modell vor den Augen der Schüler und durch ihre Mitarbeit entstehen lassen.

Es ist oft für die Selbsttätigkeit der Schüler sehr förderlich, wenn sie aus dem Zweck (der Verwendung) eines Dinges dessen Einrichtung folgern.

Auf die Anwendung gefundener Einsichten muß großes Gewicht gelegt werden.



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft
1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Heft

30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abeude, Schulabeude.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, Das Antworteu d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde nnd krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammluug. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interesseu und wisseuschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schnltze, O., Zur Behandluug deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehnng auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

Heft
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des grofsen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehns, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule nnd Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Stande, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden nnseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Heft
154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung. 65 Pf.
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pfingk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuſs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Heft
190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Staude, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weiss, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Staude, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewißheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Bauer, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35 Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeifeig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lobsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Heft
227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrubi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koebler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption u. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einblick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rónberg Madsen, Grundvig und die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lobsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Staude, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E. Prof. Dr. phil. u. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A.T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik.. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Bauch, Dr. Bruno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlbase, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R.. Herbartianismus und Turnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählung im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf

Heft
272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts. sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Hanstein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Heft
815. Schramm, P., Sexuelle Aufklärungen und die Schule. 60 Pf.
316. Staude, P., Jeremia in Malerei und Dichtkunst. 30 Pf.
317. Göring, Dr. H., Von Kuno Fischers Geistesart. Ein Nachruf des Dankes. 30 Pf.
318. Vogelsang, W., Vorschläge zur Reform der Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. 50 Pf.
319. Barheine, W., Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. 60 Pf.
320. Weller, Dr. phil., Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart. 2 M.
321. Kühn, Hugo, Poesie im I. Schuljahr. 80 Pf.
322. Siebert, Dr. O., Rudolf Eucken und das Problem der Kultur. 20 Pf.
323. Flügel, O., Das Problem der Materie. 1 M.
324. Uphues, Dr. Goswin, Der geschichtliche Sokrates, kein Atheist und kein Sophist. 1 M.
325. Foltz, O., Luthers Persönlichkeit. 40 Pf.
326. Förster, Fr., Zur Reform der höheren Mädchenschule in Preußen. 20 Pf.
327. Friemel, R., Trennung der Geschlechter oder gemeinschaftliche Beschulung? 25 Pf.
328. Hofmann, Joh., Die Strafen in der Volksschule. 60 Pf.
329. Schreiber, H., Für das Formen in den unteren Klassen an der Hand von Sätzen wider dasselbe. 30 Pf.
330. Fritzsch, Dr. Theodor, Ernst Tillich. 75 Pf.
331. Bliedner, Dr. A., Magister Röller. 1 M.
332. Prümers, A., Die Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied. 35 Pf.
333. Glück, M., Lehrerstand und Pädagogik. 35 Pf.
334. Klinkhardt, Fr., Die winterliche Vogelwelt. 40 Pf.
335. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. III. 30 Pf.
336. Höhne, Stabsarzt Dr. E., Die vier humanen Sinne. 60 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Encyklopädie der Philosophie.

Von

M. W. Drobisch.

Herausgegeben

von

O. Flügel.

Pädagogisches Magazin, Heft 348.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Inhalt.

Vorbemerkung.

Herbart warnt die Anfänger vor einer Encyklopädie der Philosophie und bemerkt: Die Anfänger einer Wissenschaft wünschen sie bald zu überschauen; die Anfänger in der Philosophie lassen sich meistens wenig Zeit zu diesem Studium, weil sie anderwärts stark beschäftigt sind. Davon ist die Folge, daß sie nur in der Eile historisch zu erfahren wünschen, was Philosophie sei, und daß eben deshalb eine Encyklopädie ihnen höchst willkommen sein muß. Aber ein Feld geschwinde umlaufen, heißt nicht, es bauen, nicht, darauf säen und ernten. Vertiefung in einige wenige Hauptprobleme hätte philosophischen Geist anregen können; herzählen aller Teile derjenigen Lehre, welche nun gerade das System des Dozenten ist, nützt zu nichts, als daß die Schüler von einer individualen Ansicht die Oberfläche beschauen, sich einige Redensarten angewöhnen, und etwas von der natürlichen Schüchternheit verlieren, welche in philosophischen Dingen besser ist, als alles Halbwissen und Nachsprechen.[1])

Einleitung.

§ 1.

Die Philosophie hat nicht wie alle anderen Disziplinen einen besonderen Gegenstand der Erkenntnis sondern alles, was Gegenstand eines Wissens ist, kann auch

[1]) Hartenstein XIII. 382. Kehrbach XII. 164.

Gegenstand der Philosophie werden, deren Eigentümlichkeit zunächst nur in der Art und Weise der Untersuchung und Entwicklung liegt, die als philosophierend bezeichnet wird und als philosophischer Geist Kunst und Leben nach allen Richtungen vom Niedrigsten bis zum Höchsten durchdringen soll.

§ 2.

Philosophieren ist nämlich das Streben, durch Denken, d. h. durch Bildung und Verknüpfung von Begriffen zur wahren Erkenntnis zu gelangen, die gesamte, innere und äußere Erfahrung zu begreifen, eine klare, deutliche und geordnete Übersicht der Einheit, wie der Mannigfaltigkeit, eine befriedigende Einsicht in den Zusammenhang des Veränderlichen zu gewinnen. Sofern nun sich dies Verfahren auf allgemeine Grundsätze zurückführen und dadurch regeln läßt, entsteht der Begriff der Philosophie als allgemeiner Methodik oder Wissenschaftslehre, die in allen besonderen Wissenschaften zur Anwendung kommen soll, und die ihnen daher als Vorbereitung vorangeht.

§ 3.

Wenn nun in der Tat alle besonderen Wissenschaften in ihrem Streben nach Wahrheit der Erkenntnis sich des Philosophierens bedienen, so ist doch die Philosophie selbst in einem höheren Sinne als diese Wahrheitsforschung. Die Wahrheit nämlich, mit welcher jene sich begnügen, ist immer nur eine relativ bedingte, nur unter gewissen Voraussetzungen geltende, die Philosophie dagegen sucht nach der absoluten, unbedingten Wahrheit, nach den letzten Gründen des Wissens und Seins. Sie hat hiernach die Aufgabe alles andere bloß relative Wissen durch Hinzufügung der letzten nicht weiter bedingten Gründe zu ergänzen, von dem höchsten, erreichbaren Standpunkte aus zu beleuchten und, wo es möglich ist, zu berichtigen.

§ 4.

Das eigentliche Mittel, vermöge dessen die Philosophie zur Lösung ihrer Aufgabe, Erkenntnis des Unbedingten, gelangen kann, ist das Denken über die Tatsachen der äußeren Erfahrung und des Bewußtseins. Aber das Denken ist dem Irrtum ausgesetzt, es bedarf also der Unterscheidung des wahren und richtigen Denkens vom falschen oder fehlerhaften. Hiermit beschäftigt sich der erste Teil der Philosophie, die Logik, die, weil sie von allem besonderen Inhalte des Gedachten absieht, und nur die wichtigsten Formen des Denkens zum Bewußtsein bringt, Formalphilosophie heißt.

§ 5.

Alles, was Gegenstand irgend einer Erkenntnis werden soll, muß sein. Aber nicht alles Sein ist unbedingt, vielmehr zeigt die nähere Betrachtung, daß Alles, was wir in unserer Erfahrung wahrnehmen, ein vielfach Bedingtes, zum Teil sogar bloßer Schein ist. Hierdurch entsteht die Frage nach dem Wahrhaften oder unbedingt Seienden und seiner Erkennbarkeit. Die Beantwortung dieser Frage ist die Aufgabe des zweiten Teils der Philosophie, der Metaphysik oder Realphilosophie.

§ 6.

Unsre Erkenntnis bleibt nicht stehen bei der Frage nach dem, was ist, sondern erhebt sich auch zur Beurteilung des Wertes desselben. Die Philosophie hat in dieser Beziehung die Aufgabe, dasjenige zu finden, was unbedingt Wert hat. Hieraus geht der dritte Teil der Philosophie hervor, die Idealphilosophie oder Ästhetik im weitesten Sinne. Er bestimmt das, was wert ist zu sein, und darum sein soll, und handelt daher von dem wahrhaft Guten oder Schönen. Sofern der Mensch durch seine Einsicht nicht nur beides erkennen, sondern auch insbesondere das Gute durch sein Wollen und Handeln hervorbringen kann, heißt der für ihn wichtigste

Teil der Idealphilosophie auch praktische Philosophie. Ihr wird dann Logik und Metaphysik unter der gemeinsamen Benennung der theoretischen Philosophie gegenübergestellt.

§ 7.

Die Metaphysik teilt sich weiter in reine und angewandte Metaphysik. Jene hat die Erkenntnis des unbedingt Seienden und des dadurch Bedingten im Allgemeinen zur Aufgabe und spaltet sich weiter in Methodologie und Ontologie. Diese handeln teils in der Kosmologie oder Naturphilosophie von der äußern Erscheinung des Seins im Raume und in der Zeit, teils in der spekulativen Psychologie von der innern Erscheinung des Seienden im Bewußtsein. In ähnlicher Weise zerfällt die Idealphilosophie oder Ästhetik in reine und angewandte. Erstere hat es mit der Bestimmung des unbedingt Wertvollen im Allgemeinen zu tun, diese teils mit der äußern Erscheinung desselben in Zeit und Raum als Ästhetik im engern Sinne, teils mit seiner innern Erscheinung im Bewußtsein als Ethik. Auf Metaphysik und Ethik zugleich beruht endlich die Religionsphilosophie, der die Erörterung der Frage nach dem Urgrund der Welt und dem Endlauf des Weltzwecks zufällt.

§ 8.

Das Studium der Philosophie hat teils ein inneres, teils ein äußeres Interesse. Das innere, welches auf den Wert der philosophischen Erkenntnis, als der absoluten Wahrheitsforschung an und für sich beruht, ist ferner entweder ein formales und findet statt, insofern durch die Beschäftigung mit der Philosophie als Wissenschaft nicht nur das Denken in größter Schärfe, Tiefe und Vielseitigkeit geübt und ausgebildet, sondern auch für alle anderen Tätigkeiten des Geistes eine harmonische Entwicklung gewonnen wird; oder dies Interesse ist ein theoretisches, sofern wir von der Philosophie Lösung von

Zweifeln, die Umwandlung der Meinung in Wissen, die Begründung einer höheren Welt- und Lebensansicht erwarten; oder es ist endlich ein ästhetisch ethisches, indem uns die Philosophie über unsere moralische Bestimmung, unser Glauben und Hoffen eine klare Überzeugung zu geben verspricht. Das äußere Interesse an der Philosophie endlich beruht auf der zentralen Stellung, die sie nicht nur allen andern Wissenschaften gegenüber, sondern auch in bezug auf die Kunst und jede höhere Lebenstätigkeit annimmt.

Erster Teil.

Erster Abschnitt.

Von der Methodologie.

§ 9.

Wenn die Metaphysik die Untersuchung über die Erkennbarkeit des unbedingt Seienden ist, so entsteht die Vorfrage, welche Mittel uns zur Erkenntnis überhaupt zu Gebote stehen, und welchen Wert sie in bezug auf die Wahrheit der Erkenntnis haben. Die Beantwortung dieser Frage muß ergeben, welche Mittel am geeignetsten scheinen, zu einer Erkenntnis des wahrhaft und unbedingt Seienden zu führen. Hiermit beschäftigt sich die Methodologie.

§ 10.

Wir unterscheiden zuerst unmittelbare und mittelbare Erkenntnis. Die unmittelbare Erkenntnis beruht teils auf äußern oder sinnlichen, teils auf innern oder geistigen Wahrnehmungen. Jede Wahrnehmung ist an sich nur etwas einzelnes, aber gegeben sind die Wahrnehmungen nicht einzeln, sondern in einem teils räumlichen, teils zeitlichen Zusammenhange. Von den Wahrnehmungen bleiben in unsrer Seele Vorstellungen zurück, die in einem Zusammenhange stehen, welcher teils ein Nachbild des Zusammenhanges der Wahrnehmungen selbst

ist, teils auf der unwillkürlichen Vergleichung und Zusammenfassung ähnlicher Wahrnehmungen beruht. Hierdurch entstehen einerseits allgemeine Vorstellungen, andrerseits allgemeine Regeln der Aufeinanderfolge der wahrgenommenen Erscheinungen. Die hieraus sich ergebende Erkenntnis heißt Erfahrung oder empirische Erkenntnis. Erkenntnis a posteriori. Sie hat tatsächliche, assertorische, nicht aber notwendige, apodiktische Geltung.

§ 11.

Alle mittelbare Erkenntnis wird durch Denken aus der unmittelbaren abgeleitet. Sie bildet allgemeine Begriffe und verknüpft sie in allgemeinen Urteilen, denen aber nicht bloß wirkliche, sondern auch notwendige Geltung zukommen kann. Sofern dies diesem Denken zugrunde liegende Unmittelbare allgemeine Tatsachen des Bewußtseins sind, heißt die daraus mittelst Denkens abzuleitende Erkenntnis, Erkenntnis a priori, rationale oder Vernunfterkenntnis. Verknüpft aber das Denken Erfahrungstatsachen, oder wird die rationale Erkenntnis auf die Erfahrung angewendet, so entsteht die rationale Empirie.

§ 12.

Sowohl über die Wahrheit der mittelbaren als der unmittelbaren Erkenntnis lassen sich Zweifel erheben. Die Subjektivität unsrer Sinne, das Bedingte und Relative aller ihrer Wahrnehmungen, machen es zweifelhaft, ob die Dinge wirklich so beschaffen sind, wie wir sie durch Wahrnehmungen zu erkennen meinen. Diese Zweifel beziehen sich teils auf die Materie, teils auf die Form der sinnlichen Objekte; denn zweifelhaft wird es auch, ob wir ihre Ausdehnung, Gestalt und Lage im Raume wahrnehmen, oder zu den Empfindungen hinzudenken; und ebenso ob die zeitliche Bestimmung durch die Wahrnehmung gegeben, oder in sie hineingetragen sind. Zweifelhaft ist es also, ob die Tatsachen der Erfahrung

Wahrheit oder bloß Erscheinungen und somit unfähig sind, der unmittelbaren Erkenntnis zur Grundlage zu dienen.

§ 13.

Auch über die Wahrheit des Denkens, das tatsächlich mancherlei Fehlern ausgesetzt ist, erheben sich Zweifel. Sind die allgemeinen Begriffe und Sätze, zu denen es führt, nichts mehr, als eine Zusammenfassung des unter ihm enthaltenen durch die Erfahrung gegebenen, besondere Einzelne, so erweitern sie die Erkenntnis nicht, enthalten sie aber mehr, so erscheint diese Überschreitung des Gegebenen eine unberechtigte Erschleichung. Unberechtigt erscheinen daher auch alle synthetischen Urteile a priori, die auf apodiktische Geltung Anspruch machen. Endlich kann auch in Frage kommen, ob unsre Schlüsse nicht nur für uns subjektive Geltung haben ohne objektive in bezug auf die Dinge, ob überhaupt die Gesetze unsres Denkens der Ausdruck von etwas ihnen in der Natur entsprechendem sind, oder das Denken nur zu einer subjektiven Erkenntnis der Dinge führen kann.

§ 14.

Der Zweifel an der Gewißheit sowohl der empirischen als der rationalen Erkenntnis oder die Skepsis kann entweder nur als Anfang des Philosophierens und als Vorbereitung zu tiefer eingehenden Untersuchungen betrachtet und empfohlen werden, oder wird als das letzte Ergebnis alles Philosophierens angesehen. —

Alsdann entsteht der Grundsatz des Skeptizismus, daß nichts gewiß sei, sondern jeder Behauptung, eine entgegengesetzte, nicht weniger gültige, gegenüber gestellt werden könne, daß es keine strengwahre Erkenntnisse, sondern nur mehr oder weniger wahrscheinliche gebe. Jener Grundsatz des Skeptizismus hebt sich jedoch selbst auf, da wenn Alles ungewiß ist, es auch dieser Grundsatz selbst sein muß, er also mindestens nicht die Mög-

lichkeit aufhebt, daß Manches gewiß sei. Wenn er daher einerseits zur Übung des Scharfsinns auffordert, so begünstigt er doch andrerseits die Trägheit im Denken, indem, wer ihn befolgte, voreilig jede tiefe Forschung nach Wahrheit aufgibt. Er kann daher nicht als ein wichtiger methodischer Grundsatz angesehen werden.

§ 15.

Muß sich nun hiernach die wissenschaftliche Forschung von der Skepsis abwenden und bei der Annahme stehen bleiben, daß, wenn auch in unsrer empirischen und rationalen Erkenntnis Wahres mit Falschem vermischt, die Wahrheit doch nicht schlechthin unerkennbar sei, so kann jedoch hierbei die Methodologie in doppelter Weise von willkürlichen Voraussetzungen ausgehen, wodurch sich die dem Skeptizismus materiell entgegengesetzte, formell aber, nämlich in Absicht auf die Willkür der Grundannahme, ihm gleichartige Denkweise des Dogmatismus charakterisiert. Derselbe geht nämlich entweder als dogmatischer Rationalismus von der Voraussetzung aus, daß die Erfahrung bloß Scheinkenntnis gäbe, die Wahrheit aber allein durch Deduktion (demonstrative, konstruktive, dialektische) Methoden des Denkens sich finden lasse; oder er nimmt als dogmatischer Empirismus an, daß das deduzierende Denken keine Sicherheit gewähre, sondern nur der Erfahrung durch Induktion sich allgemeine Wahrheiten mit Zuverlässigkeiten abgewinnen lassen.

§ 16.

Zwischen dem Skeptizismus und den beiden Formen des Dogmatismus versucht der Kritizismus zu vermitteln. Er erhebt den Zweifel der Skepsis an der objektiven Gültigkeit der Wahrnehmung und des Denkens zum Dogma und nimmt keine andre als eine allgemeine subjektive Wahrheit für erkennbar an, läßt gleichwohl das Dasein von selbständigen Dingen unangetastet und leugnet

nur die Erkennbarkeit derselben an sich, sowohl durch Denken, als durch Wahrnehmen, in welchem letzteren er nur die Erscheinung der Dinge findet. Der rationalen Erkenntnis aber legt er als derjenigen, die mit der Allgemeinheit die Notwendigkeit verbindet, mit dem Rationalismus, eine von der Erfahrung nicht nur unabhängige, sondern sogar allen in ihr sich offenbarenden allgemeinen notwendigen Zusammenhang der Erscheinung bedingende Geltung bei.

§ 17.

Die Schranken, die der Kritizismus um die Erkenntnis zieht, indem er ihre Objektivität leugnet, das Dasein der Dinge zwar annimmt, aber unerwiesen läßt, für das Dasein des Übersinnlichen aber kein Wissen, sondern nur einen Glauben hat, will der Intellektualismus durchbrechen. Mit dem Kritizismus anerkennend, daß das Denken nur mittelbare Erkenntnis gibt, die entweder bloß formal ist, oder sich auf das, durch die sinnliche Wahrnehmung gegebene Material anwenden läßt, nimmt er für das Übersinnliche ein unmittelbares Wissen in Anspruch, das er entweder als intellektuelle Anschauung oder als ein Vernehmen des Übersinnlichen im intellektuellen Gefühl bezeichnet und der Vernunft im ersten Falle als einem selbsttätigen, im andren, als einem empfangenden Organ zuschreibt.

§ 18.

Die Methodologie kann allerdings weder dem Skeptizismus noch dem rationalen oder empirischen Dogmatismus ausschließlich folgen, aber auch nicht unbedingt dem Kritizismus und noch weniger dem Intellektualismus, sondern sie muß in andrer Weise eine Vermittlung jener Gegensätze suchen. Sie hat allerdings zuvörderst die Autorität der Erfahrung gelten zu lassen, und anzuerkennen, daß, selbst angenommen, ihr Inhalt wäre bloßer Schein, dieser doch nicht schlechthin Nichts,



sondern ein nach Form und Materie Gegebenes, Nichtaufzuhebendes und Nicht-wegzuleugnendes ist. Denn daß auch die Form der Materie gegeben sei, erhellt daraus, daß wir die Formen nicht durch die Willkür unsres Denkens abzuändern vermögen, was indes immer noch die Frage übrig läßt, wie sie durch die Wahrnehmungen gegeben sein können.

§ 19.

Die Methodologie hat aber auch andrerseits die Autorität des Denkens und seiner Gesetze anzuerkennen, und seinen Ergebnissen unbedingte Gültigkeit beizulegen, da die Behauptung der Ungültigkeit des Denkens sich selbst aufhebt. Sie kann sich aber damit auch nicht begnügen, ihm eine bloß subjektive, allgemeine und formelle Geltung beizulegen, sondern muß ihm eine objektive und reale Bedeutung zugestehen oder auf eine absolut wahre Erkenntnis des Seienden und damit auf alle Metaphysik Verzicht leisten. Es ist die unvermeidliche, aber auch durch die Unhaltbarkeit des Skeptizismus sich von selbst rechtfertigende Voraussetzung jeder Metaphysik, daß über alles, was nicht unmittelbar gegeben ist, nur das Denken in letzter Instanz entscheiden kann, und daß, was wir durch Denken als das wahrhaft Seiende erkennen, auch wahrhaft ist; dagegen das, was das Denken als wahrhaft Seiend anzuerkennen nicht vermag, nicht ist.

§ 20.

Die Methodologie hat ferner Erkenntnisprinzipien und Realprinzipien zu unterscheiden. Erstere bestehen in denjenigen, durch die Erfahrung gegebenen Begriffen, die obwohl zur Erkenntnis unentbehrlich, doch durch versteckte Widersprüche sich als mangelhaft verraten, und daher metaphysische Probleme enthalten, die zu einem Gedankengang nötigen, durch den das Mangelhafte ergänzt wird. Dies geschieht durch die regressive Methode,

welche von den gegebenen Erkenntnisprinzipien, zu den gesuchten ihnen zur Erklärung dienenden Realprinzipien übergeht. Es bedarf dann einer umgekehrten progressiven Methode, um aus den Realprinzipien das Gegebene abzuleiten und damit zu erklären. Wie die regressive Methode analytisch, so ist die progressive synthetisch.

§ 21.

In beiden Methoden ist das Prinzip ein Grund, zu dem eine Folge gesucht wird. Der Begriff des Grundes mit seiner Folge ist das feste, speziell der Methodologie zugehörende metaphysische Problem. Es enthält den Widerspruch, daß die Folge als aus dem Grunde hervorgehend in ihm liegen muß, als dem Inhalte nach vom Grunde verschieden, aber nicht in ihm liegen kann. Der Widerspruch löst sich durch die Einsicht, daß niemals aus einem Grunde, der schlechthin Eins ist, eine Folge hervorgehen kann, sondern zu dem einen Grunde stets noch eine Mehrheit von anderen Gründen hinzukommen muß, aus deren Verbindung die Folge, als ein in dem einen Grunde noch nicht enthaltenes Neues hervorgeht. Das, was die gemeine Meinung den Grund nennt, ist daher nicht der ganze Grund, und der gemeine Begriff des Grundes muß durch Hinzufügung der mitbedingenden Gründe wissenschaftlich ergänzt und berichtigt werden.

Zweiter Abschnitt.

Von der Ontologie.

§ 22.

Die Fragen der Ontologie: Was ist? und Wieviel ist? beantwortet die gemeine Weltansicht damit, daß sie dem Sein eine unbestimmte Vielheit von sinnlich erkennbaren, in wirklichem Zusammenhange stehenden und durch diesen mannigfachen Veränderungen unterworfenen Dingen behauptet, denen ein, von dem erkennenden Subjekt unabhängiges, (objektives) Dasein zukomme. Sie erkennt

jedoch auch die Entstehung dieser Dinge als eine Tatsache an, und meint, daß bald Vieles aus Einem werde, bald Eins aus Vielem. Daher läßt sie unentschieden, ob das objektive Dasein der Dinge ein einziges absolutes Sein, oder eine Vielheit des absolut Seienden zum Urgrund hat. Dieser Standpunkt kann als der des pluralistischen Realismus bezeichnet werden.

§ 23.

Aus ihm entwickelt sich der spekulativ-pluralistische Realismus in verschiedenen Formen. Das Entstehen und Vergehen der Dinge gibt zunächst zur Annahme von qualitativ verschiedenen Urstoffen oder Elementen in bestimmter oder unbegrenzter Anzahl und von, diese verbindenden Urkräften, Veranlassung, die entweder als den Elementen innewohnende Naturkräfte oder als ordnender Geist gedacht werden, in beiden Fällen aber einen Dualismus in der Vielheit des Seienden begründen. Andrerseits leitet die Bemerkung, daß Vieles, was qualitativ verschieden erscheint, in Wahrheit nur quantitativ verschieden ist, zu der Annahme von unzählig vielen qualitativ gleichartigen, unteilbaren und nur durch ihre Gestalt verschiedenen Elementen der Dinge oder Atome, aus deren mannigfaltigen Verbindungen die materielle Verschiedenheit der Körper und aus deren Bewegungen im leeren Raume alle Veränderungen zu erklären versucht werden.

§ 24.

Der Lehre von den Elementen und Atomen, welche alles Sein nur als ein Materielles den einfachen Einzelwesen zukommendes und daher alles wirkliche Geschehen nur als ein äußerliches erscheint, steht der pluralistische logische Realismus der Formen gegenüber, der umgekehrt nicht dem Einzelnen, sondern dem Allgemeinen, und somit den allgemeinen Begriffen ein objektives Sein zuerkennt, das Einzelne der sinnlichen Wahrnehmungen aber für nichtigen Schein erklärt, also nur dem geistig

Erkennbaren wahres Sein beilegt. Zwischen diesem pluralistischen Realismus der Universalien und dem atomistischen Realismus des Individuellen sucht der Monadismus zu vermitteln, der zwar mit dem Atomismus nur das Sein des Individuellen als das wahre Sein anerkennt, die leblosen Atome aber zu lebendigen, innerlich tätigen Monaden vergeistigt, das wirklich Geschehene seinem wahren Wesen nach als ein innerliches auffaßt und alles äußerlich Geschehene als ein bloß Erscheinendes auf die Harmonie zwischen den in allen Monaden innerlich vorhergehenden Veränderungen zurückgeführt wissen will.

§ 25.

Gänzlich im Gegensatz mit der natürlichen Weltansicht behauptet der monistische Realismus, das Sein von nur Einem. Dieses Eine ist ihm entweder das an sich schlechthin Unveränderliche, weder Entstehende noch Wechselnde noch Mannigfaltige (ἓν καὶ πᾶν) Substrat der an sich nichtigen Erscheinungen, oder der Urgrund, aus dem diese sich entwickeln, durch Evolution oder Emanation; oder endlich umgekehrt, leugnet der monistische Realismus das unveränderliche, beharrliche Sein, und setzt alle Realität in das unbedingte Werden, indem er nur die Veränderung für das wahrhaft Reale, alles Beharren aber für bloßen Schein erklärt, dabei jedoch ein Substrat des Werdens nicht entbehren kann.

§ 26.

Nach einer, dem Realismus entgegengesetzten Richtung entwickeln sich aus der gemeinen Weltansicht die verschiedenen Formen des Idealismus, der wahres Sein nur dem denkenden Subjekt zugesteht. Er geht hervor aus dem Zweifel an der Erkennbarkeit der Realität und der wahren Beschaffenheit der Dinge und der Überzeugung von der Gültigkeit des unmittelbaren Wissens von uns selber und unserm (subjektiven) Dasein. Die dem pluralistischen Realismus am nächsten stehende Form des

Idealismus ist die transzendentale oder allgemein subjektive, die nicht die Vielheit des Seienden außer dem Subjekt, noch die Erkennbarkeit der Beschaffenheit dieses Vielen und der Dinge an sich leugnet, und von aller vermeintlichen Erkenntnis derselben behauptet, daß sie eine bloß subjektive, nämlich durch apriorische, dem erkennenden Subjekt ursprüngliche Erkenntnisformen bedingte sei, ohne welche die Materie der Erkenntnis (Empfindungen) sich zu dem, was wir Objekte nennen, nicht gestalten könne. Da diese Ansicht gleichwohl die Abhängigkeit der Erkenntnismaterie von den Dingen an sich anerkennt, so führt sie alle Erkenntnis der Dinge zurück auf ein (unerwiesenes) Wissen, von ihrem Dasein und ein Erkennen ihrer Erscheinungen in den, dem Subjekt ursprünglich eigentümlichen Erkenntnisformen, welche daher nicht für Formen der Dinge an sich, oder ihrer Beziehung zueinander gelten können (Kant).

§ 27.

Der objektive Idealismus dagegen leugnet entweder nur die Realität der Körperwelt, indes er als pluralistischer Idealismus eine Vielheit geistiger Wesen anerkennt, deren Empfindung und Vorstellung er der Einwirkung des vollkommensten aller Geister, Gott zuschreibt; oder er ist monistischer Idealismus, der einzig und allein dem sich selbst und die Objekte setzenden Subjekt, dem Ich, Realität zugesteht und alles Sein nur auf die freie Selbsttätigkeit des Ich zurückführt, welches die Erscheinungswelt nicht nur der Form, sondern auch der Materie nach aus sich selbst hervorbringt. Den objektiven Idealismus überbietet noch der absolute, der alle Realität nicht in das denkende und erkennende Subjekt, sondern in den dialektischen Entwicklungsprozeß des denkenden Erkennens, in das absolute Werden (die immanente Bewegung) des Begriffes setzt.

§ 28.

Um zu einem wissenschaftlich begründeten Urteile über die Gültigkeit des Realismus oder Idealismus und der verschiedenen Formen beider zu gelangen, muß die Ontologie von der Bestimmung des Begriffs des Seins ausgehen.

Das Sein wird

1. dem bloßen Denken entgegengesetzt, das Seiende negativ als das nicht bloß Gedachte, durch das Denken nicht Gesetzte, sondern von ihm Unabhängige bestimmt.

2. Das Sein wird dem Werden entgegengestellt, das Seiende, als das nicht von andern Seienden Gesetzte, sondern auch von diesen Unabhängige, folglich Selbständige gedacht.

3. Das Sein steht im Gegensatz zum bloßen Schein (Schatten), als das Positive zum bloßen Negativen. Der Schein ist jedoch nicht nichts, sondern nur nichts Selbständiges, aber etwas, dem ein Selbständiges zum Grunde liegen muß.

4. Das Seiende ist weder Subjekt noch Objekt, da jedes von beiden das andre voraussetzt, also keins, als solches, selbständig ist.

§ 29.

Hiernach ist also das Seiende das schlechthin unbedingt unabhängig von allen andern zu Setzende; sei dieses Andere nun Denken, Schein oder selbst wieder Seiendes. Insofern ist also das Seiende das Absolute; in seinem Begriff ist aber zweierlei zu unterscheiden, die Setzung und die Beschaffenheit, Qualität des Gesetzten. Jede Setzung ist absolute Position und diese drückt den Begriff des Seins aus. Die Qualität des Seienden, als das unbedingt zu setzende kann aber

1. nicht negativ, sondern affirmativ,

2. nicht zusammengesetzt, sondern nur einfach gedacht werden, und ist

3. allen quantitativen Bestimmungen unzugänglich.

Daher kommt weder dem Stoffe unsrer Wahrnehmungen, dem Empfundenen, noch den räumlichen und zeitlichen Formen, quantitativen und relativen Verbindungen derselben absolutes Sein zu. Auch das Unendliche, als ein nicht ohne Negation zu Denkendes, kann nicht absolut gesetzt (vorausgesetzt) werden, ihm kommt also nicht absolutes Sein zu.

§ 30.

Die Anwendung des Begriffs des absoluten Seins liegt nicht in der Willkür des denkenden und erkennenden Subjekts. Denn obgleich etwas als schlechthin seiend gedacht werden kann, so ist es deshalb noch nicht, vielmehr ist der gültige Gebrauch des Begriffes nur an das unmittelbar durch innere oder äußere Wahrnehmung gegebene Tatsächliche geknüpft. Denn in diesem liegt eine Nötigung zur unbedingten Anerkennung eines Gegebenen und nicht Aufzuhebenden, zu einer absoluten Position. Es kann dieselbe jedoch nicht bei dem bloß relativen Inhalte des Gegebenen stehen bleiben. Daher muß das absolut Seiende, als ein jenseits aller Wahrnehmungen zu Setzendes, Intelligibles betrachtet werden, dessen Qualität nicht unmittelbar gegeben ist, sondern sich nur mittelbar durch Begriffe begrenzen läßt. Wie vieles ist, bleibt vor der Hand noch unbestimmt. In jeder einzelnen Wahrnehmung liegt zwar eine Nötigung zur absoluten Position und die Wiederholung derselben (Wahrnehmung) steht mit dem Begriff der letztern nicht im Widerspruch; doch folgt hieraus noch nicht eine Vielheit des Seienden, vielmehr bleibt hier noch die Frage offen, ob nicht alle diese Positionen von einer und derselben Qualität gelten und schlechthin nur Eins sind.

§ 31.

Wenn das durch die Wahrnehmung unmittelbar Gegebene nicht selbst schlechthin sein kann, so muß es doch jedenfalls als ein tatsächlicher Schein anerkannt

werden. Aber jeder Schein fordert ein ihm zu Grunde liegendes Seiendes, aus dem er als eine notwendige Folge zu erklären ist, einen Realgrund, zu dem der Schein (die Erscheinung) der Erkenntnisgrund ist. Jeder Grund ist aber nach § 21 ein Mehrfaches, Vieles, aus dessen Verbindung die Folge hervorgeht. Das den Wahrnehmungen zugrunde liegende Reale muß daher ein Vielfaches und Verbundenes sein. Demnach muß es eine Vielheit des absolut Seienden geben und jedem Sein, sofern es Realgrund der Erscheinungen ist, außer seiner absoluten Position noch eine relative Position zukommen, durch die es in Beziehung auf andre Seiende gesetzt wird. Wenn demnach einerseits jede relative Position (jedes Dasein) eine absolute Position (unbedingtes Sein), als Bedingung ihrer Möglichkeit voraussetzt, so fordert andrerseits der Begriff des Seienden, als des Realgrundes der Erscheinungen, daß zu der absoluten Position eine relative hinzukomme, daß das Viele, was schlechthin ist, nicht bloß an und für sich sei, sondern auch in Beziehung sei. Nur das in Beziehung stehende, absolut Seiende, ist also der Realgrund der Träger der Erscheinungen, das wirklich Seiende.

§ 32.

Die gemeine Weltansicht erkennt in der Tat eine Vielheit von selbständigen Dingen an, sie glaubt aber ihr Wesen durch die Vielheit der einem jeden derselben zukommenden, mannigfaltigen Merkmale zu erkennen. Hierin liegt jedoch ein Widerspruch, der den Begriff des Dinges mit mehreren Merkmalen zu einem metaphysischen Problem macht. Jedes Ding wird nämlich gedacht als ein Seiendes, welches viele und mannigfaltige Eigenschaften oder Merkmale hat. Weder diese einzeln, noch ihre Verbindung, kann das Ding selbst sein, welches vielmehr alles dieses **hat**. Auch können diese Merkmale ebensowenig als ihre Verbindung absolut angenommen werden. Hieraus folgt, daß das Ding, als der nicht

wahrnehmbare Besitzer, Träger seiner Merkmale, als das sinnlich unbekannte Substrat derselben zu denken ist. Aber was sind die Merkmale? Sie können weder einzeln, noch zusammengenommen der Ausdruck der einfachen Qualität dieses realen Substrats sein. Denn sie sind relativ und bilden eine unvereinbare Vielheit. Sie sind unselbständig und nur in Beziehung auf das Ding, was sie hat, oder auf das Subjekt, das sie denkt, vorhanden. Andrerseits widerspricht auch das Haben eines schlechthin Vielen der Einfachheit der Qualität des Realen. Demnach entsteht die Frage, wie die Vielheit der Eigenschaften oder Merkmale sich mit der Einheit des Dinges, dem sie zukommen, vereinigen läßt, und in welcher Beziehung sie, da sie nicht die Qualität des Realen ausdrücken können, zu dem Realen stehen, dem sie innezuwohnen scheinen.

§ 33.

Die gemeine Weltansicht schreibt den Dingen ferner Veränderungen ihrer Beschaffenheit zu, wenn an die Stelle eines oder mehrerer Merkmale ein andres getreten ist. Diese Vielheit successiver Merkmale steht mit der Einheit des Dinges nicht minder im Widerspruch, als die der gleichzeitig ihm inhärierenden und erzeugt das metaphysische Problem, das im Begriff der Veränderung liegt. Sofern nämlich ein Teil der Merkmale gewechselt hat, soll das Ding ein andres geworden sein, sofern aber dieselben geblieben sind, soll auch das Ding noch dasselbe sein. Kann nun nicht, was schlechthin Eins ist, dasselbe nnd auch nicht dasselbe sein, so führt dieser Widerspruch in der Veränderung zunächst zwar dahin, das Ding als eine nicht in die Wahrnehmung fallende, beharrliche Substanz, seine wahrnehmbaren Merkmale aber als veränderliche Akzidenzen zu denken, die es nur hat, ohne daß sie der Ausdruck seiner Qualität (seiner essentia, seines Wesens) sind. Allein auch das veränderliche H a b e n trägt in die Einheit der Substanz

eine Vielheit, Mannigfaltigkeit und einen Wechsel hinein was sich alles mit der absoluten Position derselben, als eines Realen nicht verträgt.

§ 34.

Die Auflösnng der beiden Probleme der Inhärenz und der Veränderung beruht auf folgenden Überlegungen. Wenn kein Merkmal ein selbständiges Reales ist, so muß ihm doch ein solches zum Grunde liegen, dieser Grund muß ein Vielfaches und Verbundenes sein (§ 21). Daher fordert schon jedes einzelne Merkmal zu seiner Erklärung die Setzung einer Vielheit zueinander in Beziehung stehenden Realen oder eines Systems von Realen. Es fordert ferner jedes Merkmal nach seiner eigentümlichen Beschaffenheit auch ein eigentümliches System von Realen, deren Qualität nicht durchgängig ein und dieselbe sein kann. Sofern aber einem Dinge Einheit wirklich objektiv zukommt und diese nicht bloß auf einer subjektiven Auffassung beruht, müssen die den verschiedenen Merkmalen eines Dinges zum Grunde liegenden Systeme von Realen selbst wieder als zueinander in Beziehung stehend gedacht werden, so daß entweder eines dieser Realen oder eine verbundene Mehrheit derselben allen Systemen gemeinsam ist. In diesem Gemeinsamen liegt dann der Grund der Einheit des Dinges, es ist eine Substanz, die eine einfache oder zusammengesetzte sein kann. Die zwischen dieser Substanz und der übrigen Vielheit des Realen bestehende Beziehungen sind der Grund der mannigfaltigen wahrnehmbaren Merkmale des Dinges, in denen also nicht die Qualität, sondern die Relation der realen Substanz zu andern akzidentalen Realen zur Erscheinung kommt.

§ 35.

Hierdnrch löst sich nun auch das Problem der Veränderung. Beruht nämlich die Vielheit und Mannigfaltigkeit eines Dinges auf den vielen und mannigfachen

Beziehungen seiner Substanz zu andern Realen, so fordert jedes neu erscheinende Merkmal die Setzung einer neuen Beziehung dieser Art, jedes verschwindende Merkmal die Aufhebung einer bestandenen Beziehung. Die Veränderung der Merkmale weist also auf einen Wechsel der Beziehungen der beharrlichen Substanz zu andern akzidentalen Realen hin, mit denen zusammen sie zum Realgrund der erscheinenden wahrnehmbaren Merkmale wird und die Substanz hat nur in dem Sinne Akzidenzen, als sie zu akzidentalen Realen in Beziehung steht. Können nun hiernach die letzteren die Ursachen des Bestehens und des Wechsels der erscheinenden Merkmale genannt werden, so ergibt sich der Satz:

Jede scheinbare Inhärenz und jede Veränderung von Merkmalen fordert reale Ursachen, und ohne Kausalität sind keine Akzidenzen der Substanz denkbar.

§ 36.

Es bleibt hiernach der Begriff der Ursache näher zu bestimmen übrig. Schon die gemeine Weltansicht unterscheidet äußere und innere Ursachen. Vermöge jener soll ein Ding ein andres zu einer Veränderung bestimmen, durch die innere Ursache aber ein denkendes Wesen (durch seinen Willen) sich selbst zu bestimmen vermögen. Der dogmatische Empirismus denkt die Ursachen als äußere, in der Form einer tätigen Kraft, der ein leidender Stoff gegenüber steht, welcher außerdem Empfänglichkeit für die Wirkung der Kraft besitzt. Der skeptische Empirismus faßt das Verhältnis der Ursache zur Wirkung als eine bloß subjektive, durch Assoziation wiederholt aufeinander folgender Wahrnehmungen psychologisch entstandene Form des Zusammenhanges der Erscheinungen. Der kritische Idealismus als eine der Kategorien, durch welche eine objektive Erfahrung erst ermöglicht wird und unter die der Verstand die Succession (das Nacheinander) der Erscheinungen subsumiert. Der objektive und absolute Idealismus endlich führt alle

Kausalität ihrem letzten Prinzip nach auf Selbstbestimmung zurück, welche als causa sui dem monistischen Realismus zum Grunde liegt.

§ 37.

Alle diese Bestimmungen jedoch sind unhaltbar. Tun und Leiden lassen sich bloß in der Abstraktion trennen; dem wahren Begriffe nach, widersteht auch das leidende und leidet dadurch das Tätige, ist jede Wirkung Wechselwirkung. Die skeptische Ansicht von der Kausalität ist an und für sich schon unphilosophisch und läßt ganz unbegreiflich, wie durch Ursachen mit Notwendigkeit Wirkungen hervorgebracht werden können. Die kritisch idealistische Kategorie der Kausalität läßt das Wesen derselben unerklärt und beschränkt sich auf die Zeitfolge der Erscheinungen, was offenbar falsch, da nur scheinbar die Ursache der Wirkung vorausgehen kann, die wirkende Ursache vielmehr gleichzeitig mit der Wirkung sein muß. Der Begriff der causa sui endlich führt auf eine unendliche Reihe von Akten dieser Selbstbestimmung, ohne einen ersten Anfang derselben also zu nichts.

§ 38.

Der Begriff der Ursache irgend welchen Geschehens muß ganz auf den des Realgrundes zurückgeführt werden. Die Veränderung weist nach § 35 darauf hin, daß die Vielheit der selbständigen Realen in und außer Beziehungen zueinander müssen bestehen können. Diese Beziehungen aber müssen, wenn sie nicht bloß scheinbare, subjektive, sondern wirkliche objektive sein sollen, die Realen selbst, d. h. ihre einfachen Qualitäten angehen. Es ist dies nur möglich, wenn sie nicht mehr isoliert, sondern zusammen gedacht werden, so daß sie dann Eins werden würden, wenn nicht die unabänderliche Verschiedenheit der Qualitäten sich dieser Vereinigung widersetzte. Hierdurch werden zusammen seiende Reale in Zustände versetzt, die darin bestehen, daß jedes seine

Qualität gegen die mehr oder minder entgegengesetzte Qualität eines andern behauptet. Sie würden in diesem Zusammensein ihre Qualität gegenseitig ändern, wenn dies ihre Einfachheit gestattete. Dieser Zustand ist daher Widerstand, Opposition der eignen Qualität gegen die, dieselbe mehr oder weniger negierende Qualität eines andern Realen, und damit relative Position, die, da sie auf einem gegenseitigen Verhältnis beruht, Wechselwirkung genannt werden muß. Hierin besteht das wirkliche innere Geschehen, dessen Zusammenhang mit dem Äußern in Raum und Zeit zu erörtern, nicht mehr Aufgabe der Ontologie ist.

Dritter Abschnitt.
Von der Kosmologie.

§ 39.

Die Gesamtheit der Dinge in ihrem räumlichen, zeitlichen, ursächlichen und zweckmäßigen Zusammenhang heißt die Welt. Der Begriff der Welt als eines geschlossenen Ganzen, ist ebensowenig, als der eines Unendlichen durch die Erfahrung gegeben, vielmehr nur ein Versuch das Gegebene durch Denken zu ergänzen. Nur soviel ist gewiß, daß unsre Erfahrungswelt nicht mehr als ein Teil eines größern Ganzen ist, das teils durch künftige Erfahrungen offenbar werden kann, teils außerhalb der ganzen menschlichen Erfahrung liegt.

Wir unterscheiden ferner die Welt der Erscheinungen und die das denselben nach der Lehre der Ontologie zum Grunde liegenden, wahrhaft Seienden, oder die sensible und intelligible Welt. Jene umfaßt weiter, entweder als Außenwelt die Erscheinungen, die in den Raum oder in Raum und Zeit zugleich fallen, oder als innere Welt, solche Erscheinungen, die nur zeitliche Formen haben, räumliche aber ausschließen. Es sind dies allein die Tatsachen unsres Bewußtseins, die innere Welt fällt daher mit der Welt des Geistes zusammen, deren Betrachtung der spekulativen Psychologie zukommt, indes

die Kosmologie nur die Außenwelt und ihre Formen zum Gegenstand hat.

§ 40.

Die ersten Bedingungen der Möglichkeit einer Welt in bezug auf den äußern Zusammenhang der Dinge und ihrer veränderlichen Zustände sind Raum und Zeit, die daher an sich betrachtet kosmologische Formen heißen können, zu denen die in ihnen enthaltenen begrenzten Formen des Räumlichen und Zeitlichen zu rechnen sind, in welchen allein die Dinge erscheinen. Der empirische Realismus betrachtet diese Formen als durch ihre Wahrnehmungen gegeben, die sich nur durch Abstraktion von ihrem sinnlichen Inhalte trennen lassen. Der Idealismus dagegen, daß sie als reine Formen, a priori, allen äußern Erfahrungen vorausgehen und als Bedingungen der Möglichkeit ihr zum Grunde liegen. Es sucht dies der Idealismus dadurch zu begründen, daß

1. das Wahrgenommene als Äußeres, nacheinander und gleichzeitig gar nicht vorgestellt werden könnte, wenn die Vorstellungen des Raumes und der Zeit nicht vorausgingen; daß

2. Raum und Zeit zwar leer gedacht, nicht aber im Denken aufgehoben werden können, sie daher notwendige Vorstellungen sind, die nicht a posteriori, sondern nur a priori gegeben sein können, wie dies überhaupt auch alle mathematischen Wahrheiten, die durchgängig notwendig sind, auf die Vorstellungen von Raum und Zeit beruhen; daß

3. für dieselbe Behauptung auch die Unendlichkeit des Raumes und die Zeit bürgt. (Kant.)

§ 41.

Wenn nun zwar nach § 12 zugegeben ist, daß räumliche und zeitliche Formen nicht durch die Empfindungen gegeben sind, so können sie doch auch diesen nicht vorausgehen, weil überhaupt Formen ohne allen

Inhalt undenkbar sind. Sie sind vielmehr mit den Empfindungen zugleich gegeben (§ 18) und als Formen der Zusammenfassung der Wahrnehmungen durch das erkennende Subjekt zu betrachten, die nach psychologischen Gesetzen sich in ihm erzeugen. Ebensowenig können Raum und Zeit selbst in abstracto als Gegenstände der Wahrnehmung, wie als der Wahrnehmung vorausgehende, ursprünglich leere Formen angesehen werden. Sie sind vielmehr die letzten und höchsten Produkte des räumlichen und zeitlichen Vorstellens, die sich durch Aufhebung aller bestimmten Grenzen und Formen ergeben, die übrig bleibenden Möglichkeiten bestimmter und begrenzter, räumlicher und zeitlicher Ausdehnungen und Formen. Räumliches und Zeitliches, Raum und Zeit selbst als Vorstellungen, sind also allerdings nicht a posteriori gegeben, aber auch nicht fertige Formen a priori, sondern solche, die sich nach psychologischen Gesetzen in dem vorstellenden Subjekt durch die zusammenfassende Tätigkeit desselben erzeugten.

§ 42.

Die Formen des Raumes und der Zeit sind jedoch nicht bloße Vorstellungen, sondern haben auch eine objektive, auf das Reale sich beziehende Bedeutung. Das räumliche Außereinander entspricht in diesem Sinne dem durch die Tatsache der Veränderung geforderten Nicht-in-Beziehung = Nicht-Zusammensein der Realen (§ 35), bei welchem sie (§ 38) in keiner Wechselwirkung stehen. Die räumliche Ortsveränderung durch Bewegung entspricht dem Wechsel zwischen Zusammen und Nicht-Zusammen, der bei jeder tatsächlichen Veränderung statthaben muß. Die Zeit beruht als Zeitvergleich auf gleichförmiger Bewegung; als Zeitlänge ist sie die Zahl des Wechsels. Leerem Raum und leerer Zeit kommt kein andres Dasein zu, als das in unsern Begriffen. Der von Realen erfüllte Raum aber, sowie diejenige Bewegung, die sich auf den Wechsel des Zusammen und

Nicht-Zusammen der Realen bezieht, und diejenige Zeit, welche diesen Wechsel abzählt, müssen als Formen des wirklichen Daseins, als wirklich äußeres Geschehen dem wirklichen Innern (§ 38) an die Seite gesetzt und als eine zweite Art der relativen Position der Realen betrachtet werden.

§ 43.

Raum und Zeit, Räumliches und Zeitliches, daher auch die Bewegung werden als Stetiges, continuum vorgestellt. Dieser Begriff enthält aber einen Widerspruch. Die stetige Größe soll Teile haben, die so zusammenhängen, daß wo einer aufhört, ohne Unterbrechung ein anderer anfängt. Dadurch aber hören die Teile auf unterscheidbar und selbständig zu sein, sondern werden nur zu willkürlichen, der Größe nach selbst zufälligen, in sie hineingetragenen Teilen. Wie viele solcher Teile eine gegebne endliche Größe hat, scheint zunächst unbestimmt, da aber nach dem Begriff der stetigen Größe jeder aliquote Teil derselben wieder stetig sein soll, so ist die stetige Größe unendlich teilbar, besteht also aus unendlich vielen, unendlich kleinen Teilen, d. i. solcher, die Etwas und Nichts zugleich sind. Solche Teile können nicht schlechthin sein. Der Begriff des Stetigen darf also nicht auf die Realen übertragen werden. Das Stetige des Raumes, der Zeit, Bewegung kann daher nur als subjektiv notwendiger, psychologischer Schein gelten, wie es überall, wo es als Tatsache äußerer Wahrnehmungen gegeben, bei näherer Untersuchung sich als psychologischer Schein nachweisen läßt.

Schon dem Zeno war die Lehre von der Stetigkeit skrupulös. Er stellte dagegen seine sogenannten 3 Paradoxa auf. Er sagte nämlich:

1. Bewegung ist unmöglich, weil sie keinen Anfang haben kann; denn jeder erste Fortschritt läßt einen noch kleinern zu. Es tritt daher ein Progreß in infinitum ein, eine bei den Alten höchst unbeliebte und verrufene Sache.



2. Bewegung als andauernd ist nicht möglich; denn der bewegte Punkt muß doch irgendwo einmal sein. Wenn er nun irgendwo in oder an einem Orte ist, so ruht er doch. Hierin liegt der Widerspruch mit der stetigen Bewegung, der Widerspruch mit der Bewegung überhaupt. Denn wo jener Punkt hinkommt, ruht er, ruht also überhaupt, ist also keine Bewegung. Zeno nannte dieses Paradoxon den Pfeil.

3. Ist es ihm unbegreiflich, daß ein geschwinder Körper einen langsamern einholen kann. Dies stellt er in der Erzählung von Achill und der Schildkröte dar. Das Gemeinschaftliche dieser 3 Erscheinungen ist dieses:

Die Bewegung ist eine stetige, während wir bloß eine sprungweise Veränderung, Bewegung denken können. Der Anfang der Bewegung ist ein unendlich kleiner, also fast kein Sprung.

§ 44.

Das Reale, sofern es als räumlich ausgedehnt erscheint, heißt Materie. Übersieht man, daß alles Stetige, daher auch die Stetigkeit der räumlichen Ausdehnung nur ein notwendiger Schein ist, so führt der Begriff der Materie unvermeidlich auf einen Widerspruch. Denn erfüllt die Materie den stetigen Raum, so muß sie selbst unendlich teilbar sein. Dann aber hätte sie unendlich kleine Teile, ein Begriff, der, da er ganz auf einer Relation beruht, nicht absolut gesetzt werden kann. Denkt man sich aber andrerseits die Materie aus unteilbar einfachen Elementen bestehend, so scheinen diese unausgedehnt angenommen werden zu müssen und können dann die Ausdehnung nicht erklären. Auf diesen entgegengesetzten Vorstellungen von dem Wesen der Materie beruht der Gegensatz der dynamischen und atomistischen Naturansicht. Jene versucht es, die Frage nach den Substraten der Materie ganz zu umgehen, und nimmt als ihr Wesen stetige Anziehungs- und Abstoßungskräfte an, die in ihrer Verbindung die Erscheinung der Materie er-

klären sollen. Die Atomistik dagegen betrachtet solche Kräfte nur als Eigenschaften der durch sie auseinandergehaltenen, unausgedehnten Atome, zwischen denen sie leeren Raum voraussetzt.

§ 45.

Die Lehre vom absoluten Sein nötigt allerdings zur Annahme von einfachen Elementen der Materie, sie gestattet jedoch nicht, ihnen Kräfte als ursprüngliche Eigenschaften beizulegen, da Kräfte Beziehungen zwischen Wirkendem und Leidendem sind, nicht aber einzelnen Realen zukommen können, da deren Qualitäten jede relative Bestimmung ausschließen. Alle Kräfte müssen aus den Verhältnissen der relativen Qualität erklärt werden, so daß Anziehung als eine Notwendigkeit des Zusammenkommens, Abstoßung als eine Notwendigkeit des Auseinandergehens erscheint. Alle Wirkung der Kräfte muß durch Reales vermittelt werden, eine Wirkung durch leeren Raum ist undenkbar. Die einfachen Elemente sind nicht ausgedehnt, denn sie haben keine Bestandteile, die auseinander gedacht werden können; aber gegen den stetigen Raum, das Produkt einer psychologischen Notwendigkeit gehalten, müssen sie notwendig ausgedehnt scheinen, und insofern in unsrer Vorstellung als teilbar angesehen werden. Hieraus ergibt sich die Vorstellung von einer unvollkommenen, teilweisen Durchdringung der Elemente, die als Erklärungsprinzip der Möglichkeit der Materie und ihrer unveränderlichen Zustände und Kräfte unentbehrlich ist.

§ 46.

Die empirische Betrachtung der Materie weist den Unterschied der organischen und unorganischen Materie nach. Die Erscheinungen an der letzten Art fordern zu ihrer Erklärung nur anziehende und abstoßende, teils mechanische, teils chemische Kräfte. Organische Körper dagegen zeigen in ihrem Bau und den gesetzmäßigen

Veränderungen, denen sie von ihrem Entstehen bis zu ihrer Auflösung unterworfen sind, nicht bloß eine Verkettung von Ursachen und Wirkungen, sondern auch von Zwecken und Mitteln, die sich in dem Hauptzweck der Erhaltung, teils des Individuums, teils der Gattung vereinigen, und in ihrer Gesamttätigkeit den Lebensprozeß des organischen Körpers bilden. So wenig nun auch der vage Begriff einer allgemeinen Lebenskraft als genügendes Erklärungsprinzip anzuerkennen ist, so weist doch die zweckmäßige Tätigkeit des Organismus noch auf andre als die bloß mechanischen und chemischen Kräfte der organischen Materie hin, die in der eigentümlichen Bildung derselben, d. h. der Art der Zusammensetzung der organischen Elemente ihren Grund haben müssen und von denen die Tatsachen, daß Organismen nicht bloß durch äußere Ursachen gebildet und erhalten werden, sondern zugleich durch eine von innen herauswirkende Tätigkeit die Formen ihres Daseins bestimmen, als Folgen zu betrachten ist.

Vierter Abschnitt.

Von der spekulativen Psychologie.

§ 47.

Die Objekte der innern Wahrnehmung sind zwar wie die äußern, viele und mannigfaltige, aber sie stellen sich nicht als selbständig seiende Dinge dar, sondern als Zustände, teils des Tuns, teils des Leidens, teils des bloßen Geschehens (als Begehrungen, Gefühle, Vorstellungen) eines und desselben, nicht wahrnehmbaren Seienden, der Seele, als ihres relativen Substrats. Abgesehen von dieser Beziehung auf eine reale Einheit, haben sie aber auch eine unmittelbar gegebene formale durch ihr Verhältnis zum Ich, als dem logischen Subjekt, dem jedes innerlich wahrnehmbare Tun, Leiden, Geschehen als Prädikat beigelegt wird. Das Ich ist nicht, wie die Seele, erst durch mittelbare Erkenntnis gegeben, sondern

unmittelbare Tatsache, die Einheitsform der innern Welt, wie der Raum die der äußern. Das Wissen von den innern Zuständen im allgemeinen heißt Bewußtsein, das von dem Ich, als des beharrlichen Subjekts aber Selbstbewußtsein.

§ 48.

Hinsichtlich des Seins und Wesens der Seele stehen sich die Ansichten des Materialismus und Spiritualismus gegenüber. Jener erkennt nur ein materielles Substrat des geistigen Lebens an und betrachtet als solches entweder den ganzen Leib, oder das Zentralorgan desselben, das Gehirn, oder auch angeblich ihn durchströmende feinere Stoffe (Nervenfluidum, Nervengeist). Bewußtsein und Selbstbewußtsein stehen dann mit den Empfindungen auf derselben Stufe und haben nur die Bedeutung, das Tun und Leiden ihrer materiellen Substrate zur Erscheinung zu bringen. Eine Folge dieser Ansicht ist die Annahme der Vergänglichkeit des Seelenlebens mit dem Leben des Leibes. Der Materialismus geht von der Ansicht aus, daß nur das Sinnliche, Äußerliche, Sichtbare und Faßbare Realität und Objektivität besitze, den Resultaten des Denkens dagegen und den Tatsachen des Bewußtseins nur eine subjektive Geltung zukommen.

Der Spiritualismus andrerseits nimmt auf die disparate Beschaffenheit innerer und äußerer Wahrnehmung fußend, ein immaterielles, d. i. von der Materie genetisch verschiedenes Substrat des Geistigen als Wesen der Seele an. Daraus entspringt aber die Aufgabe, die Wechselwirkung zwischen dem Leib und der ihr disparaten Seele zu erklären, was die Hypothesen der Assistenz oder des Occasionalismus und der prästabilierten Harmonie auf verschiedenem Wege versucht haben.

§ 49.

Materialismus und Spiritualismus stehen in ontologischer Hinsicht auf dem gemeinschaftlichen Stand-

punkt des Realismus. Der Idealismus sucht sich über ihren Gegensatz dadurch zu erheben, daß er alles Sein im Ich konzentriert und mit der Negation der Vielheit des Sein aller Materie, als Nicht-Ich zum Schein herabsetzt. Er geht hierbei aus von der Tatsache des Bewußtseins, daß das Ich selbst setzt, und Identität des Subjekts und Objekts ist. Aber das Sichselbstsetzende fällt unter den Begriff der Selbstbestimmung (causa sui), welcher nach § 37 auf eine anfangs- und endlose Reihe, ein endloses Setzen, ohne endliches Gesetztes, wie ohne ursprünglich Setzendes führt und daher auf keine Weise der absoluten Setzung des Seins entspricht. Übrigens ist schon die Identität des Subjekts und Objekts ein widersprechender Begriff. Das Ich ist daher völlig unfähig für den Grund der Realität der innern Erfahrungen gelten zu können, ein an sich inhaltsleerer, bloß formaler Begriff, dem kein selbständiges Sein zukommt, sondern der, vermöge des inliegenden Widerspruchs ein metaphysisches Problem enthält, von dessen Auflösung die Deduktion des Begriffes abhängt.

§ 50.

Der gegebne Begriff des Ich repräsentiert die Tatsache der Einheit des Selbstbewußtseins. Gleichwohl ist alles, was die leeren Formen des reinen Ichs erfüllt und damit das empirische Ich gibt, eine Vielheit von mannigfachen Vorstellungen und diese begleitenden Gemütszuständen, in deren Wechsel das Ich zu beharren scheint. Es beharrt aber in der Tat nichts, als das allgemeine Bewußtsein von solchen Vorstellungen und Zuständen, welches von ihrem besondern Inhalte absieht. Das reine Ich ist daher kein individueller, sondern ein abstrakter, jedoch durch kein willkürliches Denken erzeugter Begriff, der dadurch entsteht, daß die Vorstellungen in ihrem Wechsel einander verdrängen und sich aufzuheben streben, so daß nicht Bewußtsein mit Bewußtlosigkeit, sondern nur ein bestimmtes Bewußtsein

mit einem andern wechselt. Doch das Ich ist nicht das Band, sondern das Produkt der mannigfach wechselnden Seelenzustände. Diese streben sich einander aufzuheben, sofern der Inhalt des Vorgestellten von entgegengesetzter Beschaffenheit ist. Sie würden aber ohngeachtet ihres Gegensatzes nebeneinander bestehen, wenn nicht zugleich eine Nötigung vorhanden wäre. Das weiset darauf hin, daß sie Zustände von schlechthin einem Seienden sind und daß demnach dieses Seiende, die Seele als ein einfaches Wesen zu denken ist. Die entgegengesetzten Zustände der Seelen heben sich aber nicht wirklich auf, löschen einander nicht aus, hemmen sich nur. Hiermit ist zugleich ein Streben verbunden, von der Hemmung wieder frei zu werden. Ohne die Hemmung würde kein Vergessen, ohne die Befreiung von der Hemmung keine Erinnerung möglich sein. Das empirische Ich aber beruht auf einem System von Vorstellungen und Gemütszuständen, die zwar im Laufe des Lebens Veränderungen erleiden, auch nie alle zugleich ins Bewußtsein treten, und dauernder in ihm beharren und momentan verdrängt, immer wiederkehren, indes andre Vorstellungen nur durch das Bewußtsein hindurch und vor dem empirischen Ich vorübergen. Vermöge dieses Verhältnisses stellt sich dasselbe, den Vorstellungen der wechselnden Objekte gegenüber als bleibendes Subjekt dar.

§ 51.

Die Seele ist hiernach die dem innern Leben zum Grunde liegende einfache und darum unvergängliche Substanz. Ihre Qualität kann jedoch nicht mit dem Spiritualismus als disparat verschieden von der Qualität der Materie und Elemente angenommen werden, weil dann die Wechselwirkung mit dem Leib unbegreiflich wäre. Als einfaches Wesen ist sie jedoch nicht selbst Materie, wie der Materialismus annimmt. Sie hat weder angeborene Vorstellungen, noch angeborene Kräfte, sondern erwirbt diese wie jene erst durch ihr Zusammen-

sein mit dem (Körper) Leib, mit welchem sie in Verbindung steht. Sie empfängt aber auch nicht, wie der Sensualismus behauptet, alle ihre Vorstellungen durch äußere Eindrücke, sondern sie wird nur von außen her, zu neuen Tätigkeiten angeregt, die nach eigenen Gesetzen sich teils miteinander verbinden, teils gegeneinander wirken, woraus sich das geistige Leben mit seiner höhern und niedern Form ausbildet. Ebensowenig wie eine ursprüngliche Rezeptivität besitzt die Seele ursprüngliche Spontaneität, denn es gibt in ihr überhaupt keine strenge Selbstbestimmung, welche nach §§ 37 u. 49 jederzeit ein widersprechender Begriff ist. Es gibt daher keine absolute Freiheit des Willens, die Seele wird jedoch auch nicht, wie der Determinismus behauptet nur von außen her zu ihrem Wollen bestimmt, sondern ihre Vorstellungen und Gefühle bestimmen ihren Willen.

Zweiter Teil.

Grundlehren der Ethik.

§ 52.

Wie die theoretische Philosophie das Wissen und Sein, so hat die praktische das Wollen und Handeln zum Gegenstande, jedoch nicht hinsichtlich dessen, wie es ist, worüber die theoretische Philosophie Aufschluß zu geben hat, sondern in Beziehung auf das, was es sein soll. Die praktische Philosophie beschäftigt sich mit Vorschriften für das Handeln, die indes nicht willkürlich sind, sondern auf der Erkenntnis seines Wertes beruhen müssen. Der Wert aber kann ein bloß relativer sein, und einem anderweiten, angenehmen oder nützlichen Zwecke zum Mittel dienen, woraus nur Klugheitsregeln entspringen; oder aber, er ist absoluter Wert des Handelns, ein solcher, der diesem schon an sich selbst zukommt. Nur die letztere Art der Wertbestimmungen gehört der praktischen Philosophie, der wahre

Wert des Handelns, im Gegensatz zum Scheinbaren, kann aber immer nur nach dem des ihm vorangehenden Wollens beurteilt werden. Dasjenige Wollen, was an sich selbst unbedingten Wert hat, heißt das gute.

Alles, was unbedingten Wert hat, erregt unbedingt Beifall, sein Gegenteil Mißfallen. Beifall und Mißfallen und die daraus (entstehende) hervorgehende Wertbeurteilung trifft aber nicht bloß das Wollen und Handeln, sondern auch Objekte der Natur und Kunst. Das Gute fällt daher zunächst unter den allgemeinen Begriff des Nichtgleichgültigen, d. i. des Ästhetischen.

1. Von der allgemeinen Ästhetik.

§ 53.

Ästhetische Urteile sind solche, in denen sich unmittelbar und ohne weitere Begründung ein bleibendes Gefallen ausdrückt, vermöge dessen dem logischen Subjekt des Urteils ein, dem Wert desselben bezeichnendes Prädikat beigelegt wird. Die Art und das Maß des Wertes gibt sich in verschiedenen Abstufungen zu erkennen. Hierbei erzeigt die Unmittelbarkeit des ästhetischen Urteils die Meinung, daß es stets nur subjektiv und über seine Gültigkeit nicht zu streiten sei, daß es nur dem individuellen Gefühl oder Geschmacke angehöre. Aber schon die Tatsache des Klassisch-Schönen, als des allgemeinen und bleibend anerkannten widerlegt diese Ansicht und die ästhetische Kritik zeigt, daß man sich über den Grund seiner Gefühle doch durch Begriffe bestimmte Rechenschaft geben kann. Wenn daher auch die ästhetischen Urteile des Beifalls und Mißfallens, als unmittelbar gewisse in der psychologischen Form von Gefühlen sich kundgeben, so ist doch eine begriffliche Auseinandersetzung der, sie in subjektiver und objektiver Hinsicht bedingenden Grundlagen möglich, und hierin die wissenschaftliche Aufgabe der Ästhetik zu suchen.

§ 54.

Obgleich sich Gefallen und Mißfallen als Gefühlsäußerungen nie von ihren Beziehungen auf das Subjekt ablösen und gleich dem Inhalt der Vorstellungen demselben als Objekt gegenüberstellen lassen, so ist doch zwischen wohlgefälligen und mißfälligen Gefühlen, die sich bloß auf Zustände des Subjekts und solchen, die sich auf wahrgenommene oder vorgestellte Gegenstände beziehen, zu unterscheiden. Die ersten können daher vorzugsweise subjektive, die letzteren objektive Gefühle genannt werden. Das bloß subjektive Wohlgefallen oder Mißfallen bezeichnet man als Lust und Unlust, die im allgemeinen durch gesteigerte oder gehemmte Tätigkeit des Subjekts bedingt ist. Lust und Unlust entsteht aber nicht bloß durch erregte oder gehemmte Sinnlichkeit, sondern auch infolge exaltierter und deprimierter Gemütsbewegungen unter scheinbarer, bald heiterer und kräftiger, bald gedrückter und erschütterter Gefühlsstimmung. Alles Affektuelle und Spannende in den Eindrücken der Natur und Kunst, alles durch Teilnahme, Erwartung oder Kontrast interessierende, das Reizende und Anmutige, das Prächtige, Pathetische und Rührende, das Komische und teilweise das Tragische beruht entweder ausschließlich auf Lust und Unlust und dem Wechsel beider, oder hat doch diese Gemütszustände zur wesentlichen Bedingung.

§ 55.

Das absolut Wohlgefällige und Mißfällige dagegen bezieht sich entweder auf die Materie des durch Wahrnehmung oder Vorstellung gegebenen Objekts. Im ersten Fall haftet es an den bloßen Empfindungen oder an ihren geistigen Nachbildern, ohne Rücksicht auf die Form, in der sie gegeben sein mögen. Die Materie des Objekts erscheint dann als Angenehmes und Unangenehmes. Neben diesem unmittelbar materiellen Gefallen gibt es aber auch ein mittelbares, das nämlich

an dem Sinnlichen, als einem Mittel zu einem, um seiner Annehmlichkeit willen begehrten Zweck. Den Übergangspunkt endlich von dem Gefallen am Materiellen zu dem an der Form bildet das Gefallen an dem Zweckmäßigen, bei dem allerdings die Form des Mittels, jedoch nicht an sich, sondern nur um ihrer Angemessenheit zum Zweck willen, in Betracht kommt.

§ 56.

Das reine Gefallen an der Form des Objekts um ihrer selbst willen gibt das Schöne im engsten und eigentlichen Sinne. Da aber jede Form ein Zusammengesetztes ist, das aus qualitativen und quantitativen Verhältnissen und Maßbestimmungen besteht, so beruht der wohlgefällige Gesamteindruck jedes Schönen auf dem Gefallen an seinen Verhältnissen und der Art und Weise ihrer Zusammenfügung zu einem harmonischen Ganzen. Ist nun hiernach in allem rein Schönen das Maßvolle das vorzugsweise Gefallende, so ist dagegen im Erhabenen die alles gewöhnliche Maß überschreitende extensive oder intensive Größe der objektive Grund eines eigentümlichen ästhetischen Eindrucks, der jedoch nicht bloß in affektueller Erregung, sondern in derjenigen Erhebung des Gemütes besteht, bei welchem die der Macht des äußerlich Sinnlichen überlegene, innerlich geistige Kraft des Betrachtenden zum Bewußtsein kommt.

§ 57.

Nur in der Abstraktion kann das Schöne als Eins betrachtet werden. Seine Formen sind nicht nur an die Verhältnisse des Raumes und der Zeit, der Ruhe und der Bewegung, Gleichzeitigkeit und Aufeinanderfolge geknüpft, sondern auch von den sinnlichen Empfindungen abhängig und durch die Natur der Objekte bedingt, so wie es andrerseits als geistig Schönes, das dem Sinnlich-Schönen einen tiefen poetischen Gehalt gibt, mit dem Sittlichen in enger Verbindung steht. Die Ästhetik im

engern Sinne hat die Aufgabe, für jede empirisch gegebene Sphäre des Schönen die Grundverhältnisse desselben und Regeln ihrer Zusammenfügung zu einem wohlgefälligen, harmonischen Ganzen nachzuweisen. Wenn sie hierdurch nicht nur Regeln zur Beurteilung, sondern auch zur Hervorbringung des Schönen feststellt, so wird sie zur Kunstphilosophie.

§ 58.

Unter den allgemeinen Begriff des Schönen fällt auch das Gute. Es unterscheidet sich aber vom Natur- und Kunst-Schönen als Sittlich-Schönes dadurch, daß es sich nicht auf Dinge bezieht, sondern auf Personen, d. i. Wesen, die einen, durch eigene Einsicht bestimmten Willen besitzen.

Indes daher das Schöne nur den Wert von Dingen und scheinbaren Ereignissen bestimmt, entscheidet das Gute über unsren eigenen Wert und die Verbindung mit religiösen Ideen über unser zeitliches Wohl und Wehe. Daher stellt sich das Schöne, wenn es nicht zugleich das Sittlich-Schöne mit umfaßt, mehr als heiterer Schmuck des Lebens, das Gute dagegen in Ehrfurcht gebietender Würde, als ernster Zweck des Menschendaseins, als dessen höchste Bestimmung dar.

2. Von der Ethik.

§ 59.

Das Handeln, sofern es der sittlichen Beurteilung seines Wertes unterliegt, läßt sich von drei Seiten betrachten: 1. hinsichtlich des Objekts oder Zieles, nach dem es strebt; 2. hinsichtlich der Gesinnung, von der es ausgeht; 3. hinsichtlich der Mittel und Wege, durch die es zum Ziele gelangen kann.

Nach allen drei Beziehungen hat die Ethik zu bestimmen, wie das Handeln beschaffen sein soll, d. h. welche Beschaffenheit es haben muß, um als ein absolut wertvolles, als sittlich-gut anerkannt zu werden. Hieraus ent-

springt eine dreifache Auffassung der Lehre vom Sittlich-Guten: 1. als Güter-Lehre, 2. als Tugend-Lehre, 3. als Pflicht-Lehre.

§ 60.

Je nachdem die eine oder die andre dieser Lehren an die Spitze der Ethik gestellt wird, erhält sie einen verschiedenen Charakter. Die Güter-Lehre, welche zur Untersuchung über das höchste Gut führt, gibt, wenn sie zur Grundlage der Ethik gemacht wird, derselben den Charakter Eudämonismus. Denn als höchstes Gut stellt sich entweder Glückseligkeit allein, oder Tugend mit einem entsprechenden Maß von Glückseligkeit oder diejenige innere Glückseligkeit dar, welche mit dem Bewußtsein der Tugend verbunden ist, jedenfalls also ein subjektives Lustgefühl. Als Pflichten-Lehre erhält die Ethik vorzugsweise den Charakter einer strengen Gesetzlichkeit, die in konsequenter Beobachtung des Gesetzes zum bloßen Formalismus wird, wenn nicht eine Erkenntnis des Gehaltes und Wertes dessen, was geschehen soll, hinzukommt. Als Tugend-Lehre endlich nimmt die Ethik den Charakter einer Lehre von der Schönheit der Gesinnungen an, die allen Wert des sittlichen Handelns nur in der Schönheit der Motive oder Beweggründe desselben und in der Harmonie zwischen sittlicher Einsicht und wirklichem Wollen findet.

§ 61.

Die Auffassung der Ethik als Güterlehre gefährdet ihre Reinheit. Diesen Fehler vermeidet zwar die Auffassung als Pflichtenlehre, aber diese ist mangelhaft, weil sie ohne anderweite Ergänzung zu leerem Formalismus führt, und Legalität an die Stelle wahrer Moralität setzt. Das bloße Befolgen eines Gebotes der Pflicht ist nur dann moralisch, wenn zugleich der Wert des Gebotes anerkannnt, wenn erkannt wird, daß der Inhalt desselben gut ist. Das Sollen des Gebotes bedarf einer Recht-

fertigung. Zum moralischen Urteil über die Pflichterfüllung muß noch ein ästhetisches kommen, welches die Berechtigung des Zwanges, den die Pflicht auflegt, ins Licht setzt. Die Auffassung der Ethik als Tugendlehre hält sich von diesem Tadel frei, aber der Begriff der Tugend, als der Übereinstimmung des Wollens mit der über dasselbe unwillkürlich erfolgenden sittlichen Beurteilung, setzt diese Beurteilung als eine vorhandene schon voraus. Es bleibt daher immer noch übrig, die Prinzipien der sittlichen Beurteilung des Willens zu finden.

§ 62.

Die Bestimmung der tugendhaften Gesinnung läßt sich nicht aus einem einzigen, höchsten Moralprinzip, in Form eines Gebotes ableiten, das immer entweder einseitig oder unbestimmt und inhaltsleer ist. Die Einteilung des Tugendbegriffs in Kardinaltugenden gibt zwar dem Inhalte desselben nähere Bestimmungen, geht aber nicht auf seine einfachen Elemente zurück. Der wahre Gegenstand der sittlichen d. i. ästhetischen Beurteilung ist der Wille in seinen einfachsten Verhältnissen. Die ästhetischen Grundverhältnisse des Willens zu finden ist die höchste Aufgabe der Ethik, die Auflösung derselben führt zu einem System sittlicher Musterbegriffe oder ethisch praktischen Ideen, in deren Gesamtheit der Begriff der Tugend enthalten ist und die Elemente der sittlichen Beurteilung alles Handelns und Wollens umfassen, auf die alle Pflichten zurückzuführen sind, und wodurch die Tatsache des Gewissens ihre wissenschaftliche Aufklärung und schärfere Bestimmung erhält.

§ 63.

Das Verhältnis des wirklichen Wollens zur unwillkürlichen sittlichen Selbstbeurteilung ist nun selbst das erste sittliche Verhältnis, das zu einem ästhetischen Urteile und damit zu einer sittlichen Idee führt. Die Beurteilung geht nämlich nicht erst über das Wirkliche,

sondern schon über ihr vorgestelltes Wollen, nicht erst über die Tat, sondern schon über ihr Vorbild, die Gedanken einer möglichen Tat. Mit der Billigung oder Mißbilligung eines bloßen Gedankens ist nun die nachfolgende wirkliche Tat in Einstimmung oder im Widerstreit. Jene gefällt, diese mißfällt, daher wird die Harmonie zwischen dem wirklichen bewußten Willen und der sittlichen Beurteilung seiner ihm vorangehenden Vorstellung ein sittlicher Musterbegriff, eine ethische Idee. Sie kann die des Guten überhaupt oder auch die, der innern Freiheit heißen, weil ihr nämlich nur dadurch allmählich Genüge geschieht, daß sich der Wille von der natürlichen Dienstbarkeit der sinnlichen Triebe und Begierden befreit, und indem er sich ihrer launenhaften wandelbaren Herrschaft entzieht, um der wenig unveränderlichen Stimme des Gewissens zu gehorchen uud sich zu unterwerfen, aus der Notwendigkeit zur Freiheit übergeht.

§ 64.

Mit Beiseitesetzung aber zugleich unter Voraussetzung der qualitativen Bestimmungen des sittlichen Willens, durch die er von unsittlichen und gleichgültigen sich unterscheidet, sind quantitative Verhältnisse an ihm zu beachten, teils hinsichtlich der Menge und Mannigfaltigkeit der Gegenstände des Willens oder der Größe des Wirkungskreises, der Extension, teils hinsichtlich seines Sichzusammenhaltens, seines Festhaltes an einem Ziele, seiner Beharrlichkeit Konzentration; teils hinsichtlich seiner Stärke, Energie, Intensität. Nach allen drei Beziehungen kann nun der Wille einer und derselben Person, hinsichtlich derselben ihn hervorrufenden Umstände ein größerer oder kleinerer sein. Der größere gefällt vor dem kleineren unbedingt, daher der Musterbegriff eines möglichst großartigen sittlichen Wollens oder die Idee der sittlichen Vollkommenheit eine bloß formale und relative Bestimmung des Sittlichen. Will man diese Größe-

bestimmung auch auf die Unsittlichkeit übertragen, so hat man dies wie eine negative Größe zu beurteilen, deren relativer Wert um so kleiner wird, je größer ihr absoluter ist.

§ 65.

Zur qualitativen Bestimmung des sittlichen Willens ist die Annahme mehr als einer wollenden Person erforderlich, zunächst jedoch nur so, daß der Wille des Einen, als bloß vorgestellter, vorausgesetzter mit dem wirklichen Willen der andern Person in Berührung kommt. Dieser letztere Wille kann nun jenem vorgestellten Willen, wie er vorausgesetzt wird, entweder entsprechen, sich nach ihm richten, ihn berücksichtigen, oder sich ihm entgegenstellen, widersprechen oder unberücksichtigt lassen. Wenn nun jener begünstigende Wille von allen Nebenanabsichten des Eigennutzes d. i. des eigenen Wohlgefühls, so wie von der Absicht, ein solches in dem andern hervorzubringen (was Wohltat sein würde) frei ist, so erregt er das reinste Wohlgefallen, so wie der mißgünstige Wille, auch wenn er nicht zur Tat schreitet, sondern bloß Gesinnung bleibt, das entschiedenste Mißfallen. Hieraus entspringt die Idee des Wohlwollens oder der Güte, mit ihrem Gegenteil, dem Übelwollen. Durch sie wird in unmittelbarster Weise der Wert der innersten Gesinnungen bestimmt.

§ 66.

Die zweite Person, auf welche sich der Wille der ersten bezieht, kann ferner nicht bloß als eine vorgestellte, sondern auch als wirkliche, und zwar als eine solche in Betracht kommen, die von dem Willen der ersten unmittelbar berührt wird. Dann wird dieser Wille zur absichtlichen Tat, die entweder Wohltat oder Übeltat ist. Mag das eine oder das andre sein, und überdies, was einer andern ethischen Beurteilung unterliegt, aus Wohlwollen oder Übelwollen hervorgehen, mag ihr Erfolg

der Absicht entsprechen oder nicht: schon die bloße absichtliche Tat, sofern sie den innern Zustand einer andern Person stört, mißfällt. Durch dieses Mißfallen ist eine Ausgleichung für die Störung gefordert, die nur in einer möglichst gleichen Störung des innern Zustandes des Täters bestehen kann, wobei unbestimmt bleibt, von welcher Einsicht und Macht diese Ausgleichung ausgehen soll. Hieraus entspringen die sittlichen Begriffe verdienter Belohnung und Strafe und die Idee der Vergeltung oder der Billigkeit. Die Tat selbst endlich kann ebensowohl in einer Unterlassung, als in einer Handlung bestehen, ebensowohl eine negative, als eine positive sein.

§ 67.

Der Wille zweier wirklichen Personen kann aber auch in mittelbare Berührung kommen, vermöge eines gemeinschaftlichen Gegenstandes, den jede für sich begehrt. Hieraus entspringt der Streit, in dem an sich noch kein Übelwollen liegt, da er auf mittelbarem und daher absichtslosen Zusammentreffen der Willen beruht. Als disharmonisches Verhältnis aber mißfällt der Streit und soll aufgelöst, entschieden werden durch Bestimmung des freien Spielraums für jeden der streitenden Willen. So entsteht die Idee des Rechts, als der Begrenzung der Freiheit des Willens in seinen äußern Handlungen zum Behufe der Schlichtung entstandenen und der Verhütung künftigen Streites. Die Art der Begrenzung berechtigter Willenssphären ist immer positiv, d. h. von gegebnen Umständen und dem gemeinschaftlichen Willen der dadurch betroffenen Personen abhängig. Insofern ist alles Recht positiv und historisch, aber die Idee des Rechts beruht nicht auf willkürlicher Übereinkunft, sondern auf dem ewig unveränderlichen absoluten Mißfallen der sittlichen Beurteilung am Streit. Setzt man nun dem Konventionellen das Natürliche entgegen, so ist seinem sittlichen Ursprung nach alles Recht zuletzt Naturrecht.

§ 68.

Ist endlich das Zusammentreffen der wollenden Personen ein unmittelbares, der Wille also auf die Person selbst gerichtet, so ergibt dies eine absichtliche Tat, die nun allerdings, je nachdem sie in der dabei passiv sich verhaltenden Person Wohlgefühle oder Schmerzgefühle hervorbringt, Wohltat oder Übeltat ist. Es würde aber sehr voreilig sein, hier fordern zu wollen, daß die Wohltat für ein absolut Wohlgefälliges anerkannt werde. Eine Wohltat kann gefallen, um des damit verbundenen Wohlwollens willen, wie die Übeltat mißfällt, infolge des Übelwollens, aus dem sie hervorging, aber damit kämen wir nur auf eine frühere sittliche Idee zurück und erhielten keine neue Bestimmung. Um zu einer solchen zu gelangen, ist es notwendig, den Einfluß der übrigen Ideen auf die Beurteilung des Wertes einer absichtlichen Tat sorgfältig abzuhalten. Abgesehn davon nun, wird eine Wohltat als Tat gefallen, wenn sie eine wohlverdiente ist; das Gleiche läßt sich von der Wehetat sagen, die als gerechte Strafe erteilt wird. Verdienter Lohn und gerechte Strafe finden allemal unbedingte Billigung. In beiden liegt aber eine Beziehung auf vorangegangene ähnliche Taten, denen sie zur Ausgleichung dienen sollen; wer Gutes getan hat, dem gebührt Belohnung, wie dem, der Böses getan hat, Strafe. Der Gegensatz des Guten und Bösen verhält sich hier also gleichgültig, macht keinen Unterschied. Bringen wir ihn aber in Abzug, so bleibt nur die Tat in abstracto übrig, den Eingriff in eine andre Persönlichkeit, die sich hierbei bloß passiv, sowie der Eingreifende bloß aktiv verhält. Diese Ungleichheit mißfällt, mag die Tat eine gute oder üble sein und fordert eine Ausgleichung. Man kann sich über dieses Mißfallen auch dahin aussprechen, daß es über die Verletzung der persönlichen Würde ergehe: denn der Begriff der Persönlichkeit, als des sich bewußten Wollens, ist mit der Nötigung zu einer bloß passiven d. h. die Bestrebungen

des eignen Willens hemmenden oder gar vernichtenden Stellung unverträglich. Eine jede Tat ist aber eine Störung der fremden Persönlichkeit und fordert insofern eine Ausgleichung, die nun freilich nach Beschaffenheit der Tat nicht nur einen höchst mannigfaltigen, sondern auch einen entgegengesetzten Charakter annehmen kann. Die allgemeine Intention ist hier immer, den Täter in eine Lage zu versetzen, die mit Hinsicht auf seine Persönlichkeit der Lage gleichgeltend zu erachten ist, in welche er eine andre Persönlichkeit versetzt hat. Aus diesem Verhältnis geht die Idee der Vergeltung oder der Billigkeit hervor.

§ 69.

Diese fünf ethischen Ideen bilden in ihrer Gesamtheit die Grundlage aller sittlichen Beurteilung der Einzelperson. Sie lassen sich nicht durch die Voraussetzung einer unbestimmten Vielheit von Personen vermehren, da sich hierdurch nur die den Ideen des Rechts und der Vergeltung zugrunde liegenden Verhältnisse vervielfachen. Dagegen lassen sie eine besondere Anwendung auf die Voraussetzung einer Vielheit von Personen zu, die sich in gewisser Hinsicht wie eine Person verhalten, die moralische (juristische) Person der Gesellschaft. Für diese in kleinerem oder größerem Maßstabe, von der Familie bis zum Staate läßt sich jenen Ideen als ursprünglich eine gleiche Anzahl abgeleiteter gegenüberstellen, die durch die Benennungen 1. der von sittlichem Geist beseelten Gesellschaft, 2. des Kultursystems, 3. des Verwaltungssystems, 4. des Rechtssystems, 5. des Lohn- und Strafsystems — hinlänglich gezeichnet sind.

§ 70.

Auf der Gesamtheit aller Ideen, nicht aber auf einseitiger Bevorzugung einer oder der andern beruht der Begriff der Tugend, als die Beherrschung des Willens durch die sittlichen Ideen. Die Tugendlehre ist die aus

dem Verhältnis der Ideen zu dem Menschen, als einem sinnlichen vernünftigen Wesen von nur zeitlichem Dasein und beschränkten Kräften hervorgehende Kunstlehre, welche die Anweisung zum sittlichen Leben enthält. Aus ihr entwickelt sich die Pflichtenlehre, als ein System von Vorschriften über Tun und Lassen, von der die Rechtslehre, welche von der sogenannten Ethik nicht losgerissen werden darf, nur ein Teil ist. Als Anwendung der Ethik ergeben sich endlich die Erziehungslehre oder Pädagogik und die Staatslehre oder Politik, jene als die Kunst sittlicher Vervollkommnung der einzelnen Menschen, diese als die Kunst der Verwirklichung der Idee in der durch eine bestehende Macht geschützten Gesellschaft. In beiden hat sich jedoch die Ethik zur Erreichung ihrer Zwecke mit einem mannigfaltigen die natürliche und geschichtliche Beziehung des Menschen erörternden theoretischen Wissen in Verbindung zu setzen. Endlich gehört zu diesen Verbindungen der Ethik auch noch die in dem folgenden zu betrachtende Religionslehre.

3. Religionsphilosophie.

§ 71.

Die Überzeugung von dem Dasein eines höchsten Wesens, dessen Werk die Welt ist, und unter dessen oberster Leitung der Weltlauf steht, ist als religiöser Glaube älter als alles philosophische Wissen und Forschen, und wurzelt in der Abhängigkeit des Menschen, als eines endlichen Wesens, dem dieser Glaube zum Bedürfnis wird. Allein in diesem Glaubensbedürfnis liegt noch nicht die Bürgschaft für seine Berechtigung. Es ergibt sich daher für die Philosophie als Wissenschaft die Aufgabe zu untersuchen, ob dieser Glaube aus objektiv gültigen Gründen abgeleitet oder vielleicht sogar in ein Wissen verwandelt werden kann. Die Philosophie kann diese Aufgabe nur durch gleichmäßige Berücksichtigung der in der Metaphysik wie der Ethik fest-

gestellten Prinzipien lösen. Ob für die Lösung theoretische oder ethische Prinzipien fruchtbar sind, wird die Untersuchung selbst zeigen. Das überwiegende Interesse an der Auflösung ist aber jedenfalls das ethisch-praktische.

§ 72.

Die Aufgabe auf ontologischem Wege zu lösen, unternimmt zunächst der Pantheismus, indem er Gott als die allein seiende Substanz, die Welt der Dinge und Wesen aber als nur akzidentell Seiendes, oder als die Evolutionen Gottes darstellt. Er fällt also mit dem monistischen Realismus zusammen und unterliegt der theoretischen Kritik desselben. Der Begriff eines Urseienden oder Urgrundes entspricht übrigens der Idee Gottes in höchst unvollständiger Weise, indem ihm die Merkmale der moralischen, intellektuellen Persönlichkeit abgehen, welche das ethisch-praktische Interesse an der Religion fordert. Der Pantheismus widerstreitet aber auch schon darum der Ethik, indem er die Selbständigkeit der Individuen und damit die Möglichkeit der Bestimmung des Wollens nach eigener Einsicht aufhebt und einen blinden Determinismus zur notwendigen Konsequenz hat. Daher entstellt er den Unterschied des Guten und Bösen, indem er ihn teils auf den nur theoretischen Gegensatz des Seins und Scheins oder des Allgemeinen und Besonderen zurückführen will, teils alles Recht nur der Macht beilegt und somit die wahre sittliche Überzeugung verunreinigt und verdirbt.

§ 73.

Dem Pantheismus steht gegenüber die Lehre, nach der Gott nicht als mit der Welt dem Wesen nach identisch, sondern als das allgemein vollkommene und außerweltliche Wesen zu denken ist. Aus dem Begriff glaubt man (vermöge des sogenannten ontologischen Beweises für das Dasein Gottes) die Notwendigkeit seines Daseins deduzieren zu können, indem, wenn Gott als

nicht seiend gedacht würde, seinem Begriffe ein Merkmal der Vollkommenheit abging. Ebenso versucht man im kosmologischen Beweis das Dasein Gottes, als des Urgrundes alles Bedingten in der Welt daraus als notwendig nachzuweisen, daß es außerdem nur Bedingtes ohne letzte Bedingung geben würde. Allein beide Versuche sind unhaltbar. Denn der Inhalt eines Begriffes kann durch das Prädikat des Seins, als der absoluten Setzung nicht vollkommner, durch den Mangel derselben nicht unvollkommner werden. Und überdies ist die Notwendigkeit, etwas als seiend zu denken, nicht ebensoviel, als die Nötigung, es als seiend anzuerkennen. Der kosmologische Beweis führt nicht auf die Annahme eines Gottes, sondern nur auf die einer aus der Verbindung einer Vielheit absolut seiender Wesen bestehenden intelligiblen d. h. gefolgerten Welt.

§ 74.

Mit besserem Erfolg sucht die theoretische Reflexion im theologisch oder physiko-theologischen Beweis das Dasein Gottes als notwendige Voraussetzung der in der Welt vorhandenen Schönheit und innern Zweckmäßigkeit nachzuweisen. Während nämlich die bloße allgemeine Gesetzmäßigkeit und Regelmäßigkeit des Weltbaues und der wechselnden Erscheinungen des Weltlaufs aus bloßen Gründen der Notwendigkeit begreiflich sind, lassen sich Schönheit und Zweckmäßigkeit, die meistens gerade als Abweichung von der geometrischen Regelmäßigkeit sich darstellen, und bei denen mechanische Gesetzmäßigkeit nur dem höhern Zwecke dient, nicht ohne die Voraussetzung einer absichtlichen Auswahl aus unzählig vielen andern möglichen Formen denken. Dies führt nun allerdings auf die Annahme eines mit Weisheit und Macht begabten Urhebers der Welt. Dennoch ergibt sich hieraus streng genommen für diese Annahme nur eine hohe Wahrscheinlichkeit. Es wird auch dadurch nicht die Überzeugung von seiner absoluten Weisheit und Macht

begründet. Jener Urheber ist ferner kein Weltschöpfer, sondern nur ein Weltordner oder Weltvervollkommner. Endlich ist durch diese Beweisführung auch die Einheit seines Wesens nicht außer allem Zweifel gesetzt. Abgesehen von dieser Unzugänglichkeit des Beweises bedarf derselbe jedenfalls, wie die übrigen, noch einer ethischen Ergänzung, da der Begriff eines intellektuellen und mächtigen Welturhebers die moralische Seite der Gottes-Idee ganz unberührt läßt.

§ 75.

Hiernach vermag nun die Philosophie überhaupt nicht den religiösen Glauben in apodiktisches Wissen umzuwandeln, da dies nur auf theoretischem Wege möglich wäre, aber weder aus dem Begriff der Substantialität, noch dem der Kausalität, noch dem des Zweckes eine strenge Deduktion des Daseins Gottes sich ergibt. Es bleibt daher nur eine Begründung und Reinigung dieses Glaubens aus objektiv gültigen Prinzipien übrig, die zugleich den innern Zusammenhang der Moralität mit der Religiosität nachzuweisen hat. Dieser läßt sich auf folgende Weise fassen:

In der Tatsache des moralischen Bewußtseins (des Gewissens) erkennen wir uns für verpflichtet, das Gute nicht bloß zu wollen, sondern auch zu tun, d. i. durch Handlungen zu verbreiten und zu fördern und damit nach Kräften zur Herstellung einer moralischen Weltordnung beizutragen. Allein da alles Wollen und absichtliche Handeln nur unter der unbedingten Voraussetzung der Erreichbarkeit des Gewollten möglich ist, so fordert die Anerkennung unsrer moralischen Verpflichtungen als Bedingung ihrer Möglichkeit sowohl eine innere Macht des Guten über den (sittlichen) Willen, als eine äußere Macht desselben über die, dem sittlichen Handeln entgegentretenden Hindernisse. Es ist daher moralisch notwendig, nicht nur unsre innere Freiheit vorauszusetzen, sondern auch unbedingt anzunehmen, daß

in der Welt zulängliche natürliche Einrichtungen vorhanden sind, durch welche, wenn wir sie benutzen, die Herrschaft des Guten über das Böse und der endliche Sieg des ersteren gesichert ist. Dies der Glaube an eine moralische Bestimmung der Welt und an das Vorhandensein der Mittel zu ihrer Erreichung. Da aber hiernach die ganze Welt als eine moralische Zweckveranstaltung erscheint, so nötigen die nämlichen Gründe, die bei der teleologischen Beweisführung als gültig anzuerkennen sind, zur Annahme eines moralischen Urhebers und Oberhauptes der Welt, durch das der Zweck und die Mittel dazu gewählt und ins Werk gesetzt wurden. Dieser moralisch notwendige Glaube, der auch als der an die göttliche Vorsehung bezeichnet werden kann, entspricht dem praktisch-religiösen Interesse, erhebt den Glauben über bloß egoistisches Wünschen und Fürwahrhalten und steht weder mit den Tatsachen der Erfahrung noch den haltbaren Theorien der metaphysischen Spekulation im Widerspruch.

§ 76.

Diese moralisch-teleologische Begründung des religiösen Glaubens stellt Gott als Wesen dar, in dem sich Intelligenz und Wille vereinigt und dem darum Persönlichkeit zukommt. Hieraus folgen unmittelbar die göttlichen Eigenschaften der Weisheit und der Macht, die ihm in höchster Potenz und Vollkommenheit zukommen müssen, weil kein erhabenerer Zweck als ein moralischer denkbar und weil es moralisch notwendig ist, vorauszusetzen, daß die vorhandenen Mittel diesem Zwecke vollkommen entsprechen. Als Urheber von diesem Zweck und seinen Mitteln ist Gott selbst, als das schlechthin Gute, als das höchste ursprüngliche Gut) zu denken. Insofern er die Mittel zum Zwecke wählte und verwirklichte, ist er als der Schöpfer, sofern er durch sie dem Untergange des Guten vorbeugt, als der Erhalter, insofern endlich nach seiner Vorherbestimmung die Welt

ihrem Zwecke zugeführt wird, als Regierer der Welt zu denken, in dem alles andre nur um des Guten willen da ist.

§ 77.

Ist nun Gott das höchste ursprüngliche Gut, so müssen seine moralischen Eigenschaften den sittlichen Ideen entsprechen. Demgemäß kommt ihm zu:

1. Heiligkeit, vermöge der er nur das Gute will und tut;
2. Vollkommenheit, zufolge welcher er stets das Beste will;
3. Güte oder Liebe gegen seine Geschöpfe aus reinem Wohlwollen;
4. richtende Gerechtigkeit, die den innersten Wert der Gesinnungen und Taten durchschaut;
5. vergeltende Gerechtigkeit, die jeder Tat früher oder später ihren Lohn oder ihre Strafen zukommen läßt.

Diesen göttlichen Eigenschaften entsprechen nun der Reihe nach die praktischen religiösen Verpflichtungen:

1. des Vertrauens zur göttlichen Weisheit und Macht;
2. des Gehorsams gegen den heiligen Willen Gottes, der nur im Gewissen erkennbar ist;
3. der Ehrfurcht und Demut vor dem Vollkommenen;
4. der Liebe und Dankbarkeit gegen den Allgütigen;
5. der Gottesfurcht, d. i. die Scheu vor dem allwissenden Richter, die Ergebung in die göttliche Erziehungs- und Prüfungsstrafen und der Hoffnung auf einstige Ausgleichung aller sittlichen Widersprüche im zeitlichen Dasein.

In der Befolgung dieser Verpflichtung besteht der innere Gottesdienst im Geist und in der Wahrheit, indes äußere Religionsgebräuche nur Mittel zur Förderung des innern Gottesdienstes sein können und sollen, und denen daher nur in Beziehung auf diesen, als ihren Zweck, ein relativer Wert zukommt.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewußten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäßige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den bloß darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Aufl. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Große oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.

Heft
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Renkauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.
30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. A., Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. 20 Pf.
39. Stande, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterr. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.

Heft

69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer außerhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jngend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J, Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerbl. u. landw. Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des großen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Stande, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesins, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedentung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Baner, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft
114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 7. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Großkopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. v., Wissenschaft, Kunst u. Praxis d. Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig d. deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Bedeutung der alttestamentl. Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangel. Religionsunterrichts. 40 Pf.
154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluß des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des math.-geogr. Stoffes auf eine achtkl. Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.

Heft

158. Böringer, Fr., Frage nnd Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan n. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm nnd Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter nnd neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge nnter besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung. 65 Pf.
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildnng nnd Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden nnd kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert n. Schranken d. Anwendnng d. Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuls. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie nnd Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele nnd Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht nnd Lehrerbildung. 70 Pf.
190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache nnd Wirkung. 80 Pf.
192. Staude, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.

Heft

194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Stande, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewißheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Bauer, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgabe d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35 Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeißig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lohsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.
227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.

Heft
234. Pottag, Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrnhi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siehert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehnng auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildnngsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschanlichnng im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption u. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzenge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einhlick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Mnthesins, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmnnd von, Die zeitgemäße Gestaltung des dentschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thnrmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschanungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Natnrgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhans, F., Mod. Zeichennnterricht. 30 Pf.
252. Cornelins, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rónberg Madsen, Grundvig nnd die dän. Volkshochschnlen. 1,60 M.
254. Lohsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Snsanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. n. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Stande, P., Zum Jahrestage des Kinderschntzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E., Prof. Dr., D. Geschichtsqnellenwert d. A. T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Banch, Dr. Brnno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für nnsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des dentschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestalt nng des erdkundl. Unterrichts mit hes. Berücksichtignng der Knltur- hezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R., Herhartianismus und Turnnnterricht. 30 Pf.
271. Friedrioh, G., Die Erzählung im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf.
272. Rnhinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das hiologische Prinzip im Sachnnterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rnbinstein, Dr. Snsanna, Schillers Stellnng zur Religion. 20 Pf.
276. Haustein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorhereitung anf den Unterricht. 1 M 50 Pf.

Heft
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittl. Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. 50 Pf.
315. Schramm, P., Sexuelle Aufklärungen und die Schule. 60 Pf.
316. Staude, P., Jeremia in Malerei und Dichtkunst. 30 Pf.
317. Göring, Dr. H., Von Kuno Fischers Geistesart. 30 Pf.
318. Vogelsang, W., Vorschläge z. Reform d. Allg. Best. v. 15. Okt. 1872. 50 Pf.
319. Barheine, W., Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. 60 Pf.
320. Weller, Dr. phil., Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart. 2 M.
321. Kühn, Hugo, Poesie im I. Schuljahr. 80 Pf.
322. Siebert, Dr. O., Rudolf Eucken und das Problem der Kultur. 20 Pf.

Heft
323. Flügel, O., Das Problem der Materie. 1 M.
324. Uphues, Dr. Goswin, Der geschichtliche Sokrates, kein Atheist und kein Sophist. 1 M.
325. Foltz, O., Luthers Persönlichkeit. 40 Pf.
326. Förster, Fr., Z. Reform der höh. Mädchenschule in Preußen. 20 Pf.
327. Friemel, R., Trennung der Geschlechter oder gemeinschaftliche Beschulung? 25 Pf.
328. Hofmann, Joh., Die Strafen in der Volksschule. 60 Pf.
329. Schreiber, H., Für das Formen in den unteren Klassen an der Hand von Sätzen wider dasselbe. 30 Pf.
330. Fritzsch, Dr. Theodor, Ernst Tillich. 75 Pf.
331. Bliedner, Dr. A., Magister Röller. 1 M.
332. Prümers, A., Die Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied. 35 Pf.
333. Glück, M., Lehrerstand und Pädagogik. 35 Pf.
334. Klinkhardt, Fr., Die winterliche Vogelwelt. 40 Pf.
335. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. III. 30 Pf.
336. Höhne, Stabsarzt Dr. E., Die vier humanen Sinne. 60 Pf.
337. Maul, Alfred, Hofrat, Das Turnen der Knaben. 75 Pf.
338. Wagner, Rich., Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiet des naturgeschichtlichen Unterrichts. 90 Pf.
339. Simon, Chr. Rud., Die Erziehung zur Selbstbeherrschung. 50 Pf.
340. Müssler, Dr. Felix, Wilhelm von Humboldts pädagogische Ansichten. 1 M 50 Pf.
341. Friedrich, Dr. Willy, Die Pädagogik Joh. Fr. Flattichs. 1 M 75 Pf.
342. Groth, H. H, Der biologische Unterricht. 20 Pf.
343. Stande, Paul, Zur Behandlung d. Jugendgeschichte Friedrichs des Großen. 25 Pf.
344. Clemenz, Bruno, Der Humor im Deutschunterricht. 20 Pf.
345. Lembke, Fr., Was uns die Fortbildungsschule lehrt. 20 Pf.
346. Karstädt, Otto, Mundart und Schule. 45 Pf.
347. Henkler, Paul, Aus dem Physik-Unterricht in d. Volksschule. 25 Pf.
348. Drobisch, Encyklopädie der Philosophie. 65 Pf.
349. Winter, Otto, Die Gestaltung des Rechenunterrichtes. 40 Pf.
350. Hahn, R., Herbarts Ästhetik und der Kunstanschauungsunterricht. 30 Pf.
351. Säemann, R., Unterrichtsproben zur Konzentration im Deutschunterrichte. 50 Pf.
352. Marbach, Dr. F., Vom Religionsunterricht in der Volksschule. 50 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Die Gestaltung

des

Rechenunterrichtes

mit Bezug auf die Anforderungen
des praktischen Lebens.

Von

Otto Winter
in Halle a. S.

Pädagogisches Magazin, Heft 349.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Inhalt.

I.

Der Rechenunterricht der Lernschule.

Das Feldgeschrei der pädagogischen Wortführer unserer Tage lautet: »Herein mit dem bunten und vielgestaltigen Leben in unsere Schulen und hinaus mit dem toten, grauen Buchwissen.« Leicht beieinander wohnen allerdings auch hier die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen. Solange solche Reformgedanken konzipiert werden von subjektiv empfindenden Künstlerpädagogen ohne die Unterlage einer festen, pädagogischen Grundanschauung, solange werden sie auch den Zweifeln und Bedenken derjenigen Pädagogen begegnen, die bei Erörterung pädagogischer Probleme anstatt subjektiv künstlerischer Anschauungen die Maßstäbe einer wohlbegründeten wissenschaftlichen Pädagogik anlegen. Nur soviel steht im Widerstreit der Meinungen ohne allen Zweifel fest, daß wir viele Fächer anders gestalten, sie schon in der Schule mehr mit dem Leben draußen in Verbindung setzen müssen, wenn anders die Masse der abgehenden Schüler im scharfen Luftzug modernen Wirtschaftslebens nicht versagen soll. Als die Fortbildungsschule die Bilanz des Volksschulunterrichtes zog, da buchte sie als Passiva an erster Stelle den Rechenunterricht. Um die Antwort auf die Frage nach seiner Unzulänglichkeit zu finden, ist es angebracht, sich einmal den Weg zu vergegenwärtigen, den der Volksschüler in den 8 Jahren im Rechenunterricht geht. Nach den ersten Schulwochen, in

denen Spiel und Lied, Märchen und Erzählungen den Kleinen den harten Übergang von der Ungebundenheit des bisherigen zum Ernst des Schullebens haben vermitteln helfen, bringt sich der Lehrplan in Erinnerung. Das naive, traute Geplauder, mit dem der Unterklassenlehrer, bei aller ernsten Absicht, die Anfangsgründe praktischen Wissens zu übermitteln, den Zugang zu den Herzen der Kleinen so mühelos finden würde, nimmt damit ein jähes Ende. Neben der Fibel tritt das Rechenheft seine Herrschaft an. Am Ende des Schuljahres sollen alle möglichen Übungen im Zahlenraum 1—20 sicher gehen. Sie sollen das Abziehen und Zusammenzählen mit und ohne Übergang verstehen und auch das Einmaleins und Einsineins in dem gegebenen Zahlenkreis beherrschen. Wenn das alles »sitzen« soll, dann reichen die relativ vielen Rechenstunden, die der Stundenplan der Grundklasse von der Gesamtstundenzahl beansprucht, kaum aus. Da muß denn unaufhörlich gedrillt werden. Denn nach den so bequem zu kontrollierenden Leistungen im Lesen, Schreiben und nicht zuletzt im Rechnen wird der Wert einer Grundklasse bemessen. Aus Mangel an Zeit muß der Unterklassenlehrer einfach an der Tatsache vorübergehen, daß das unmittelbare Interesse der Kinder nicht an den Formen, sondern an den Sachen, nicht an der Zahl an sich, sondern an ihren Beziehungen zu den Dingen seines Anschauungskreises haftet. Aus Mangel an Zeit muß er all die bunten Dinge und Sachen des Lebens, mit denen das kindliche Sinnen und Sehen in dieser Zeit nun einmal erfüllt ist, draußen lassen, muß mit Punkten, Strichen, Zahlenbildern, im günstigsten Falle auch einmal mit Schiefertafeln und Kästen rechnen lassen. Das geht nicht nur schneller, sondern ist auch bequemer. Und wenn man dann den Zahlenkreis in dieser Weise bis zur 20 durchgepeitscht hat, dann wird er ebenso geistlos wiederholt, wie man das Neue an die Kinder herangebracht hat. Es sind das die Klassen, hinter deren

Türen man in den Rechenstunden bis zum Erbrechen die Rechensätzchen wie die Sprüchlein aufsagen hört. Trotz allen Drills muß wegen des großen Pensums die Hälfte der Arbeit auf die Eltern abgeladen werden, und wenn die Rechnungen am andern Tage nicht gehen, dann vollendet der Stock als Wahrzeichen echten Schulmeistertums die Arbeit. Daß hierdurch jede Beziehung zum rechnenden Leben abgebrochen und alle kindliche Frohnatur mit plumper Hand zerdrückt wird, bedarf wirklich keines Beweises. In solchen Klassen sind die Kinder an den Fingern zu zählen, die außer beim Ablauf mechanisch eingedrillter Kenntnisse auch einmal durch Leistungen auf dem Gebiete nicht examinierfähigen Wissens überraschen. Und auch diese wenigen würden der Stumpfheit der Masse anheimfallen, wenn nicht die von Hause aus mitgebrachte geistige Regsamkeit sie davor schützte, wie ja Gott sei Dank Erfahrung und Umgang außerhalb der Schule solchen seelenmordenden Unterklassenunterricht in seinen auf Herz und Gemüt der Kleinen so verheerenden Wirkungen noch immer zu paralysieren wissen. Daß man in der Zeit vor Einführung des dekadischen Münz-, Maß- und Gewichtssystems mit seinen durch allerhand Umrechnungen erschwerten Betrieb, das Rechnen mit anderen Augen ansah, und namentlich die ersten Schuljahre mit ungemessenen Stoffpensen bedachte, ist wohl zu verstehen. Man wäre einfach in Verlegenheit gewesen, wenn man die Rechenstoffe der unteren Klassen hätte reduzieren sollen. Heute, wo man sich bemüht, die Wünsche und das Wollen unserer Kleinen tiefer zu erfassen, sind wir wahrlich nicht um interessante Stoffe verlegen. Der rechnerische Einschlag in die kleine Welt der Dinge, die wir vor den Kindern des 1. Schuljahres aufbauen, soll gewiß nicht fehlen. Aber in seinem früheren Umfange ist das Rechnen hier nicht mehr zu rechtfertigen. Wo es dennoch geschieht, da bedeutet der Rechenbetrieb der Grundklasse einen großen Notstand, unter dem jeder nicht ganz und gar dem pädagogischen

Indifferentismus verfallene Unterklassenlehrer bitter leidet. Ohne den Standpunkt vertreten zu wollen, als sollte das erste Schuljahr nur eine Fortsetzung des Spiellebens sein, ohne allen Ernst und Zwang, hat auch heute noch der schon vor Jahrzehnten erhobene Klageruf über die »Tyrannei der Zahl« seine volle Geltung.

Man könnte nun glauben, daß das nächste Rechenjahr, wenn auch gerade keine Erlösung, so doch eine Erleichterung dieser Zahlen-Tyrannis brächte. Vergebliche Hoffnung! Fortsetzung des Drills heißt auch hier die Devise. Wie im ersten, so wird das Kind auch im zweiten Schuljahr niemals da hingeführt, wo das Leben Rechenaufgaben stellt und wo Menschen natürlich mit Zahlen umgehen. Zahlen und immer wieder nur Zahlen werden geboten. Der Zahlenkreis bis 100 muß ja in diesem Jahre behandelt werden und das geschieht, indem im Gebiete der einzelnen Zehner alle Rechenfälle auf einmal behandelt werden, bis der Hunderter erklettert ist. Die Zehnerübergänge kosten zwar beiden Teilen unsägliche Anstrengungen, genau so, wie die beliebten Zerlegungsaufgaben im Zahlenkreis 1—10, die Addieren und Subtrahieren vorbereiten sollen, anstatt beide Rechnungsarten abzuschließen. Aber das Buch erledigt die Rechenfälle gerade so, und dem fügen sich beide, das Kind und leider auch der Rechenlehrer. Kein halbwegs einsichtsvoller Aufsichtsbeamter würde ihm verbieten, innerhalb des vorgeschriebenen Jahrespensums natürlichere Wege einzuschlagen, als die alte Buch- und Lernschule auch in diesem Fache gegangen ist, indem sie den unheilvollen Satz vom lückenlosen Fortschritt auf den Schild erhob. So muß denn im Laufe des 2. Schuljahres das Addieren und Subtrahieren mit ein- und zweistelligen Zahlen, das kleine Einmaleins und Einsineins, das Multiplizieren zweistelliger Multiplikanden und mit zweistelligen Multiplikatoren und endlich die Division ohne und mit Rest durch alle einstelligen Divisoren erledigt werden. Ja, wenn die Klasse aus lauter arithmetischen Intelligenzen bestünde, würde

man ein solches Pensum für Achtjährige noch halbwegs begreiflich finden. Wo bleiben aber die Armen im Geiste und die, denen bei aller geistigen Regsamkeit in andern Stoffgebieten gerade im Reiche der Zahlen ein Heimischwerden versagt ist. Die müssen eben sitzen bleiben, höre ich den Rechen-Drillmeister sagen. Und nicht nur sitzen bleiben diese Armen, die ein Eingehen auf ihre individuellen Anlagen am dringendsten bedürften. Nein, das ganze Jahr hageln auch noch Drohungen und Vorwürfe darüber, daß sie die Klasse aufhielten, auf sie herab und ersticken so den letzten Funken von Interesse an der Zahl.

Auch die nächsten Schuljahre setzen diese Unnatur fort. In endlosen Aufgabenketten mit reinen Zahlen muß die nötige Sicherheit im Zahlenkreis 1 — 1000 erzielt werden. Da man hierbei auf die, gerade für diesen Zahlenkreis so außerordentlich nötige Veranschaulichung gewöhnlich verzichtet, und da man wegen des großen Stoffmaßes wieder nur das ausschließliche Rechnen mit der reinen Zahl kultiviert, so bleibt auch der Rechenunterricht dieses Schuljahres ein bloßes Jonglieren mit Zahlennamen, das achtungslos und wirklichkeitsfremd an den praktischen Rechenfällen des Lebens vorübergeht. Eine ganz besondere Sorgfalt müßte der Rechenlehrer der, gewöhnlich dem 4. Schuljahre vorbehaltenen Einführung der Münzen, Maße und Gewichte angedeihen lassen, ein Stoff, der alle andern Rechenstoffe an Sprödigkeit übertrifft. Die Gedächtnisarbeit, die das Merken der Währungszahlen, der zum Teil im Gewande des Fremdwortes auftretenden Gewichts- und Maßbezeichnungen und endlich der vorgeschriebenen Abkürzungen bedingt, müßte derartig von praktischen Rechenfällen durchsetzt werden, daß dem Kinde das Memorieren all dieser Dinge gar nicht so recht bewußt würde. Mit Eimer und Faß, mit Bierglas und Literflasche, mit Kessel und Kanne, mit Metermaß und Meßkette, mit Wage und wirklichen Gewichten (nicht mit bloßen Abbildungen) müßte man inner-

halb und noch mehr außerhalb der Schule den wirklichen Rechenfällen des praktischen Lebens auf den Leib rücken. Das gibt frisches, fröhliches Leben, das mit seiner Kraft auch für den Schwächsten vorhält, wenn es gilt, dem auf diese Weise erfaßten Begriffsinhalt der Münzen, Maße und Gewichte die reinen formalen Operationen folgen zu lassen. Und wenn der Rechenlehrer hierbei auch nicht jeden seiner Schüler innerhalb der Rechenstunde aktiv heranzuziehen vermag, nun, dann stellt er einmal an Stelle der üblichen Hausaufgaben aus dem Rechenhefte wirkliche Lebensaufgaben, wie: Meßt zum nächsten Male eure Stube, Kammer, Küche, euren Korridor und Hof aus. Zählt euren Schulweg nach Schritten und rechnet sie in Meter um! Stellt eure Größe, die eurer Eltern, eurer Geschwister fest! Meßt, wieviel Liter in eure Wasserflasche, euren Bierkrug, euren Wassereimer gehen! Seht nach, wieviel Kubikmeter Wasser der Sprengwagen faßt, wieviel Kilogramm eine Eisenbahnlore trägt! Wer wollte bestreiten, daß das, was der Schüler so mit eigenen Augen gesehen, mit seinen Händen gemessen und gewogen hat, nicht müheloser und sicherer haftet, als was man ihm in der Lernschule, weit ab vom Pulsschlag des praktischen Lebens, hundertmal mechanisch aufsagen läßt. Daß auch hier das viel zu große Pensum einen guten Verteidigungsgrund für diejenigen Rechenlehrer abgibt, die sich lieber dem *dolce far niente* des Rechenheftbetriebes hingeben, als auf die Suche nach interessanten Rechenproblemen, wie sie das Leben stellt, auszugehen, ist nicht zu verkennen. Es handelt sich für dieses Schuljahr nicht nur um die Einführung in das Münz-, Maß- und Gewichtssystem, sondern der Stoff soll durch Berechnungen im Bereiche der 4 Grundrechnungsarten und unter gleichzeitiger Einführung in den höheren Zahlenraum angewandt werden. Um in der zur Verfügung stehenden Zeit die verlangte Fertigkeit zu erzielen, läßt diese Art Rechenlehrer Rechenstunde für Rechenstunde die Kubikmeter und Kubikmillimeter, die Quadrat-

kilometer und Quadratzentimeter, die man mit ihren im Leben nie vorkommenden Währungszahlen nicht nur den schwächeren, sondern allen Kindern schenken sollte, gleich Tennisbällen zwischen sich und der Klasse hin- und herwirbeln. Solche Fertigkeit verlangt ja das rechnende Leben gar nicht. Es hat noch keinen Menschen die Aufgabe gestellt, 77,04 ha mit 37 zu multiplizieren. Das macht nur die Schule. Wohl aber stellt es den Menschen öfter vor die Notwendigkeit, zu berechnen, wieviel Meter Stoff er für eine Portiere, wieviel Quadratmeter Linoleum als Fußbodenbelag er braucht u. dergl. Dieses praktische Umgehenkönnen mit Flächen wird allerdings nur dann erreicht, wenn die Kinder durch vieles Betätigen die Maßeinheiten auf die Flächen zu übertragen und in die Körper hinein zu denken vermögen. Ohne ein Vorwegnehmen der wichtigsten Flächen- und Inhaltsberechnungen an dieser Stelle bleibt alles Rechnen mit Hektar und Ar, Kubikmeter und Kubikzentimeter leerer, toter Formelkram. Das Ganze, wozu sich die Lernschule auf diesem Gebiete einmal entschließt, besteht in dem Ausmessen der Schulstube und dem Zeichnen eines Ares auf dem Schulhofe. Anstatt also mit allen Mitteln den spröden Stoff durch reiche Betätigung mit und an wirklichen Sachen zu meistern, macht die Schule auch dieses Rechenpensum nur zu einer besonderen Spielart der Zahlentyrannei der vorangehenden Schuljahre.

Und nicht um ein Haar besser, wie in Unter- und Mittelstufe, ist der Rechenunterricht der Oberstufe. Daß man bei Einführung von gemeinen Brüchen das kindliche Gedächtnis immer noch mit Definitionen über das Wesen des Bruches, den Unterschied von echten und unechten Brüchen u. dergl. beschwert, ist wahrlich nicht mit den Ansprüchen, die das praktische Leben mit Beziehung auf Bruchrechnen stellt, zu verteidigen und die Operationen mit 5-, 6- und 7stelligen Dezimalzahlen noch viel weniger. Auch die sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten, die ihren Namen und ihre Aufnahme im Lehrplan einer Zeit

verdanken, die mit ihren veränderten wirtschaftlichen Bedingungen gebieterisch die Kenntnis dieser Rechnungsarten als notwendige Ausrüstung für das praktische Leben forderte, bringen keine Unterbrechung der Dressur. Oder tragen jene bekannten Textaufgaben, in denen A B C als Persönlichkeiten figurieren, vielleicht den Stempel des Lebens an sich? Wenn in der Zinsrechnung die Aufgabe gestellt wird: »A. leiht von B. 1500 M zu $3\frac{1}{2}$ %, wieviel Zinsen hat er jährlich zu zahlen«?, so steckt darin auch nicht die geringste sachliche Beziehung, die das Kind zum Lösen anreizte. Der Lehrer konnte ebenso gut sagen: »Wieviel Zinsen bringen 1500 M zu $3\frac{1}{2}$ %?« Der Text verlängert diese Aufgabe nur künstlich. Beide Aufgaben unterscheiden sich also nicht im geringsten voneinander. Der Unterschied einer wirklichen Sachaufgabe von einer solchen mit reinen Zahlen besteht aber darin, daß hier schon durch die Aufgabe die Beziehung gegeben ist, in welcher die bekannten Größen zu den unbekannten stehen, die sachlichen Aufgaben hingegen erfordern erst ein Suchen nach dieser Beziehung. In dem Aufsuchen dieser Beziehung zwischen gegebenen und gesuchten Zahlengrößen liegt ja in erster Linie der bildende Wert des Rechenunterrichtes. Dadurch erklärt es sich, daß die Fertigkeit im Rechnen mit reinen Zahlen an und für sich noch lange nicht zum Lösen wirklicher Sachaufgaben befähigt. Oder wem wäre es noch nicht vorgekommen, daß schulentlassene Kinder mit bloßen Zahlen sehr gewandt dividieren und multiplizieren können, daß sie aber bei einem gegebenen praktischen Beispiel nicht wissen, ob sie nun zu dividieren oder zu multiplizieren haben. Durch jahrelanges Umgehen mit Zahlen und immer nur wieder mit Zahlen setzt sich in unsern Kindern der Gedanke fest, als ob das das wirkliche Rechnen wäre. Und das macht sie dann beim Eintritt ins praktische Leben geradezu unfähig, zu begreifen, daß außer Zahlen beim Rechnen auch noch Sachen in Betracht kommen. Man mag sich im Leben umsehen, wo man will, im Haushalt,

in der Werkstatt, im Bureau, überall wird nur mit Sachen gerechnet. Der Schule blieb es vorbehalten, ein eigenes Schulrechnen zu erfinden. Aber noch an einem zweiten Übel kranken jene Abschnitte mit Textaufgaben in unseren landläufigen Rechenheften. Wenn man einmal die den einzelnen Aufgaben zu Grunde liegenden Dinge, mit denen rechnerisch operiert werden soll, der Reihe nach aufzählt, so kann man sich die Lektüre der Abschnitte, die unsere Tagesblätter unter »Vermischtem« bringen, getrost ersparen. Wie bei solchen Zeitungslesern, die ihre geistige Nahrung ausschließlich aus jener stehenden Rubrik über »Vermischtes« beziehen, Oberflächlichkeit und Zerstreutheit Platz greifen, so noch viel mehr bei unseren dem Wechsel der Dinge sich viel mehr hingebenden Kindern, wenn sie mit jeder neuen Aufgabe in ein neues Gebiet gerissen werden. »Je ruhiger, verweilender, je weniger spielend das Kind die Dinge betrachtet, desto solidere Fundamente legt es seinem ganzen künftigen Wissen und Urteilen.« Mit diesem Worte ist auch das zerstreuende Vielerlei der eingekleideten Aufgaben gerichtet, an dessen Stelle Sachgruppen zu treten haben, die durch eine Reihe inhaltlich verwandter Aufgaben die Einheitlichkeit des Gedankenkreises wahren. Um aber jene nichtssagenden Textaufgaben, in denen ein Aufsuchen der Beziehungen zwischen bekannten und unbekannten Größen gar nicht nötig ist, doch mit Schwierigkeiten auszustatten, gestaltet man die sprachliche Einkleidung so verzwickt und knifflich, daß die meisten Schüler ohne fremde Hilfe gar nicht ans Ziel kommen. Mit allerlei Hinweisen und Fingerzeigen muß da die große Zahl der Schüler an den Knotenpunkt der Aufgabe heran geführt werden, so daß von einer selbständigen Lösung keine Rede mehr sein kann. Nur die b, c, d Aufgaben erübrigen alles weitere Nachdenken. Sie werden nach dem Schema der Aufgabe a gelöst. Auch noch ein anderer großer Mangel haftet den hergebrachten Textaufgaben der bürgerlichen Rechnungsarten an. Sie be-

rücksichtigen von dem wirtschaftlichen Leben in ganz einseitiger Weise nur einen kleinen Zweig, den Kauf- und Verkaufsverkehr. Mark und Pfennige und immer nur wieder Mark und Pfennige kehren in fast jeder Aufgabe wieder. Endlich feiert auch im Gebiete der bürgerlichen Rechnungsarten der didaktische Imperativ: »Schreite lückenlos vorwärts«, seine Triumphe. Um nur ein Beispiel anzuführen. Bei der Zinsrechnung könnte man sich auch in den besser organisierteren Volksschulen vollauf mit der Aufgabengruppe begnügen, die die Zinsen berechnet. Aber die Lückenlosigkeit verlangt, daß man auch die in den gewöhnlichen bürgerlichen Verhältnissen nur selten auftretenden Gruppen über Berechnung von Kapital, Zinsfuß und Zeit erledigt. Zugegeben, daß die in kaufmännische Lehre übertretenden Knaben auch mit Berechnungen dieser Art vertraut werden müssen. Aber dafür ist die Fortbildungsschule da, die die Kenntnisse zu vermitteln hat, welche die Berufsbildung verlangt. Vom Beruf her kommen dann andere und neue Interessen, die der Rechenlehrer der Fortbildungsschule in den Dienst seines Unterrichts stellen kann, mit denen aber die Volksschule als allgemeine Bildungsanstalt nichts zu tun hat. Überhaupt wird man später einmal, wenn die Pflege der Berufsbildung in noch weiterem Maße als bisher von den Fortbildungsschulen in Stadt und Land, für Knaben und Mädchen übernommen wird, einen Teil der heutigen Rechenziele der Volksschule jenen zuweisen.

Im Zusammenhange hiermit soll hier noch ein weiterer großer Mangel des Volksschulrechnens, soweit er die abschließenden Rechenstoffe der Mädchen-Oberklassen betrifft, kurz berührt werden. Jeder Rechenlehrer weiß aus Erfahrung, daß die in einfacheren Schulverhältnissen gewöhnlich im letzten Jahr oder Halbjahr zu behandelnden Flächen- und Raumberechnungen für unsere Mädchen nur geringe praktische Bedeutung haben. An Stelle dieser Stoffe sollte man die Mädchen, die als künftige Arbeiter- und Handwerkerfrauen mit einer bestimmten Summe

Wirtschaftsgeld haushalten müssen, doch besser mit den einfachsten Voraussetzungen häuslicher Buchführung bekannt machen. Wo Haushaltungsunterricht erteilt wird, wie in den Mädchenschulen unserer Großstädte, ist dieses Ziel ja in idealer Weise verwirklicht. Die Menge der zu verwendenden Materialien wird von den Mädchen selbst bestimmt und die entsprechenden Preise dafür gebucht. So entstehen allmählich Kochbücher, deren Rezepte wirklich ausprobiert worden sind, und die daher später einmal ohne alle Bedenken verwendet werden können. Gerade hierin liegt der hohe Wert dieser Einrichtung. Hier wird Sach- und Lebensrechnen in des Wortes tiefster Bedeutung getrieben. Wenn in unseren Knabenklassen einmal der Werkunterricht allgemein eingeführt sein wird, dann wird man auch hier dem Sachrechnen eine Wendung geben können, die in ihrer praktischen Bedeutung weit über die nur phantasiemäßig erlebten Sachrechenfälle hinausgeht. Wenn in den *Lietzschen* Landerziehungsheimen die Werkunterricht treibenden Schüler das zu verwendende Holz selbst einkaufen, ausmessen und dann bearbeiten, so ist das für wirkliches Lebensrechnen von einer kaum zu überschätzenden Bedeutung. Für die Volksschulen der mittleren und kleinen Städte, sowie für die des platten Landes wird nun aber die Einführung des Werk- wie auch des Haushaltungsunterrichtes noch auf lange Zeit hinaus ein frommer Wunsch bleiben. Einen Ersatz würde man für Mädchen dadurch schaffen, daß man im letzten Halbjahre vor ihrem Abgange ausschließlich hauswirtschaftliches Rechnen betreibt, indem man Rechenfälle des hauswirtschaftlichen Lebens in ein Haushaltungsbuch eintragen läßt und sie hierbei anleitet, die monatlichen und jährlichen Einnahmen und Ausgaben gegenüber zu stellen. Auf diese Weise wird die künftige Hausfrau angeleitet, später einmal so über die Einkünfte zu disponieren, daß nicht nur der Mietzins rechtzeitig übrig bleibt, sondern auch noch ein Notgroschen für außerordentliche Ausgaben. Hierbei bietet sich auch Gelegenheit, auf die

Einrichtung städtischer Sparkassen hinzuweisen, die kleine Sparbüchsen unter der Bedingung abgeben, daß ein Sparkassenbuch mit einer Einlage von 2,50 M angelegt wird. Sind die Sparbüchsen gefüllt, so werden sie der Kasse, die sie allein zu öffnen vermag, zurückgebracht, und ihr Inhalt wird als weitere Einlage dem Sparer gutgeschrieben.

II.

Der Rechenunterricht der Erziehungsschule.

Soweit ein Bild des Rechenunterrichtes der alten Buch- und Lernschule. Daß hierbei jede Übertreibung vermieden worden ist, wird jeder zugeben, der einerseits die Praxis aus eigener Erfahrung kennt, und dem andrerseits die verstiegenen Forderungen der Theoretiker auf diesem Gebiete nicht fremd sind. Dazu gehört z. B. der Versuch, den Sachgebieten die Führerrolle im Rechenunterrichte einzuräumen und nicht, wie es doch auf den ersten Blick gerade diesem Fache angemessen ist, dem der Zahlenreihe inne wohnenden logischen Gange. Daß die »Suprematie des Inhaltes«, die die Reformer für alle Fächer in Anspruch nehmen, auch wenn sie, ihrem logischen Aufbau entsprechend, gleich dem Rechnen ihre Selbständigkeit wahren müssen, einen großen Lehrplanbrei ergeben würde, in dem beide Teile, Rechenlehrer und Schüler, rettungslos versänken, ist ohne weiteres klar. Ebenso so extrem ist die Forderung, die neuerdings von dem Bremer Lehrer *Gerlach* in seinen »Schönen Rechenstunden« mit all der Begeisterung, aber auch mit all der Kritiklosigkeit vertreten wird, die den Bremern bei Erörterung pädagogischer Probleme nun einmal zu Gebote stehen. Man solle sich in den ersten Schuljahren mit dem begnügen, was der Zufall an Rechenmöglichkeiten an das Kind heranbringt. Ohne eine bestimmte Operation, einen bestimmten Gang zugrunde zu legen, soll im 1. Schuljahre lediglich das Zählen erlernt werden. Heute soll als Kontrolle dafür, daß alle Schüler anwesend sind, die Anzahl der

Kinder zählend ermittelt werden. Morgen sollen die in kleinen Schachteln mitzubringenden Bohnen oder Erbsen oder in Beuteln aufbewahrten Marmelsteine gezählt werden usw. Je nachdem der Schüler die Dinge der Außenwelt mehr durch das Gesicht, das Gehör oder den Muskelsinn wahrnimmt, soll er durch Zahlbilder, durch rhythmisches Aufsagen der Zahlen (Abzählreime der Kinder beim Spiel), durch malendes Zeichnen oder Formen von Gegenständen das Zählen erlernen. Sobald Ermüdung eintritt, soll durch Würfel-, Karten- und Ratespiele, wobei der Massenunterricht vollständig aufgehoben wird und die Kinder sich spielend zu Zweien beschäftigen, für Abwechslung gesorgt werden. Das genüge dann, um praktische Aufgaben des Lebens im Zahlenraum 1—100 zu lösen. Wo bleibt bei einer solchen aller Psychologie baren Auffassung rechenmethodischer Fragen der Ernst der Sache. Das ist die Pädagogik der Kindergärten und Spielschulen. Eigentlich möchten diese Reformer den Beginn des Rechenunterrichtes um 2 Jahre hinausschieben. Aber weil der Lehrplan den Rechenunterricht vom ersten Schuljahre an vorschreibt, soll er nach Möglichkeit »kindlich und schön« gestaltet werden. Eine Forderung, die, wenn sie als Norm Bedeutung für alle Fächer des Lehrplans gewinnen sollte, für Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes einer Bankerotterklärung großen Stiles gleichkäme. »Kindlich« liegt hier nur wenige Linien abseits von dem Begriffe kindisch. Und mit dem Schlagworte »schön«, was nun schon seit Jahren rast und seine Opfer fordert, will man nun auch noch den Rechenunterricht der Kunst opfern. Der Wunsch, unseren bisher ausschließlich mit Mechanismen abgefütterten Kleinen doch endlich einmal eine angemessenere Kost zu bieten, als nur Zahlen und Buchstaben, ist vollauf berechtigt, und soweit es sich darum handelt, das letzte Fibelblatt um jeden Preis im 1. Schuljahre zu erreichen, schickt sich die Praxis hier und da bereits zu einer Revision des Lehrplans der Grundklasse in dem Sinne an, erst im 2. Halbjahr mit der Fibel ein-

zusetzen und an dessen Stelle einen frischen, freien Anschauungsunterricht in Verbindung mit malendem Zeichnen und Formen zu setzen. Auf diese Weise tritt man wenigstens in etwas dem unheilvollen Wahn entgegen, die Welt der Dinge so zeitig wie möglich auf dem Umwege der Druckerschwärze erfassen zu lassen. Ganz anders aber liegen die Bedingungen des ersten Rechenunterrichtes. Die Zahl ist eine charakteristische Seite all der Dinge und Sachen, die das Kind umgeben. Nur zufällig und gelegentlich im Unterrichte diese Seite zu berühren, hieße das Kind in der Unbestimmtheit und Nebelhaftigkeit, womit es im vorschulpflichtigen Alter alle Dinge nach ihrer zahlenmäßigen Auffassung sieht, weiter erhalten. Alle Sachen im klaren Lichte der Zahl zu sehen, ist eine Aufgabe, mit der die Schule so zeitig wie möglich einsetzen muß. Und da gerade auf rechenmethodischem Gebiete des ersten Schuljahres eine glückliche Lösung vorliegt, die aus langjähriger Unterstufenpraxis und einer wohlbegründeten theoretischen Auffassung herausgewachsen ist, so ist das um so leichter möglich. »Zur Methodik des ersten Rechenunterrichts« von *H. Haase* (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) nennt sich diese Schrift. Der Verfasser läßt im Zahlenraume 1—10 die Resultate durch Auszählen ermitteln. Das geschieht mit Hilfe einer einfachen Reihe von 10 Strichen. Durch Verlängerung des 5. und 10. Striches ist die Reihe übersichtlich gegliedert. Das Auszählen geschieht durch Ordnungszahlwörter, die immer nur eine bestimmte Zahl innerhalb der Reihe bezeichnen. Die Grundzahl dient ihrem ursprünglichen Sinn gemäß lediglich zur Bezeichnung der Anzahl. Aber nicht nur in der ausgiebigen Verwendung dieser beiden Zahlwortformen unterscheidet sich *Haases* Verfahren von dem üblichen. Es verwendet zur Veranschaulichung, im Gegensatz zur russischen Maschine, zu dem Tillichschen Kasten usw., nicht nur e i n e Reihe, sondern z w e i: erstens eine Reihe senkrechter Striche und zum andern eine Reihe von Gegenständen,

die an die Striche gestellt werden. Das können die wirklichen Gegenstände selbst sein, als auch deren schematische Vertreter (zweckmäßig geformte und mit farbigem Anstrich versehene Holzkörper). Jede Aufgabe wird mit Hilfe dieser beiden nebeneinander hergehenden Reihen dargestellt. Die eine ist die sich immer gleichbleibende Reihe der Striche. Die andere Reihe ist die der Aufgabe (bezw. Lösung), die durch wirkliche Dinge oder die stellvertretenden Holzkörper dargestellt wird. Diese Veranschaulichung entspricht genau dem psychischen Vorgange, der sich in unserem Innern beim Lösen von Aufgaben abspielt und zu dem auch das Kind befähigt werden muß. Jeder Mensch, der rechnen kann, hat in sich ein Bild der Zahlenlinie, das er im Bedarfsfalle in irgend einer bestimmten räumlichen Gestalt vorstellt, und das Rechnen ist beim fertigen Rechner nichts weiter, als ein Hin- und Hergehen an dieser Reihe. Das Auszählen der Lösung mit Hilfe der Ordnungszahlwörter ist nun deshalb ein so wertvolles Hilfsmittel, weil das Operieren an der Zahlenreihe (d. h. das Rechnen) immer ein gleichzeitiges Bewußtsein zweier Reihen verlangt: einmal das Bewußtsein der als Maßstab dienenden Zahlenlinie und zum andern das Bewußtsein der Aufgabe, insbesondere des operativen Gliedes derselben. Dieser gleichzeitige Ablauf der beiden Reihen geht ganz bedeutend leichter vor sich, wenn wir die Glieder der einen Reihe (die der Zahlenlinie) durch die Ordnungszahlwörter zählend benennen und infolgedessen nur die Glieder der andern Reihe stillschweigend im Bewußtsein zu halten brauchen und so darauf achten, ob wir um die richtige Anzahl der Glieder weiterzählen. Damit tritt zugleich ein weiterer bedeutsamer Unterschied zwischen *Haases* Verfahren und den andern hervor. Die meisten Rechenapparate wollen das Kind zum Auszählen der Aufgabe veranlassen. Die Rechensätzchen müssen immer wieder an dem Apparate gerechnet werden, bis Aufgabe und Lösung so oft gleichzeitig im Bewußtsein gestanden haben, daß beispielsweise die Worte

5 + 7 ohne alles Besinnen das Wort »sieben« reproduzieren. Die Haasische Strichreihe will nicht nur das Ergebnis, sondern in erster Linie das Lösungsverfahren veranschaulichen. Nach und nach wird der Schüler dahin gebracht, daß er gar nicht mehr mit Hilfe der an der Tafel stehenden Reihe auszuzählen braucht, sondern schon beim Hören der Aufgabe im Geiste die Strichreihe erblickt und daran den entsprechenden Rechenvorgang. An dieser Stelle auf die psychologische Begründung des von *Haase* vorgeschlagenen Verfahrens des Näheren einzugehen, mangelt leider der Raum. Am überzeugendsten wirkt auch hier ein praktischer Versuch. Schon nach kurzer Zeit wird man inne, daß hier an Stelle des lediglich mechanisch betriebenen Rechenunterrichtes der Grundklasse, der tatsächlich nur auf einem Auswendiglernen der Rechensätzchen mit der Lösung basiert, ein denkendes Rechnen tritt. Daß zur Erzielung dessen, was man Rechenfertigkeit nennt, am Ende noch das mechanische Merken hinzutreten muß, ist selbstverständlich. Aber es wächst hier als Resultat vieler Übung im denkenden Rechnen hervor, ein Weg, den man sonst überall für den allein richtigen hält, den es aber bei einem Rechenunterrichte ohne Auszählen nicht gibt. Insofern *Haase* sich vermittelnd zwischen die beiden Parteien stellt, die nur in dem sog. Anschauungs- oder nur in dem sog. Zählverfahren das Heil des ersten Rechenunterrichtes sehen, sind seine rechenmethodischen Vorschläge sowohl für die Anhänger der einen, wie der der andern Methode acceptabel. Nur darf dabei nicht verkannt werden, daß mit der Verschmelzung beider Methoden auch eine bedeutsame Weiterentwicklung Hand in Hand geht. Das Anschauungsverfahren ist durch die Vorführung der beiden erforderlichen Reihen und das Zählverfahren durch die Benutzung der Ordnungszahlwörter beim zählenden Ausrechnen weiter entwickelt. Beide Prinzipien aber sind dadurch weitergeführt, daß die Strichreihe als räumliche Verkörperung der Zahlenlinie immer das Bleibende und Be-

harrliche bildet. Dadurch nähert sich das Rechnen immer mehr der Weise des fertigen Rechners, für den das Rechnen auch weiter nichts ist, als ein Hin- und Hergehen an der Zahlenlinie.

Auch in der Verteilung der Stoffe verläßt *Haase* die veralteten Wege und folgt den Spuren derjenigen Rechenmethodiker, die in der gesonderten Durchnahme der Zahlen 10—20, vor allem aber in der verfrühten Behandlung der Zehnerübergänge eine ebenso schwierige wie unfruchtbare methodische Maßnahme erkannt haben. Für das 1. Schuljahr schließt er an die Addition und Subtraktion im Zahlenraum 1—10 das Zählen und Aufbauen der Zahlvorstellungen bis 100 und die leichteren Aufgaben des Zusammenzählens und Abziehens in diesem Zahlenkreise. Dem 2. Schuljahr weist er dann den Übergang über den Zehner beim Addieren und Subtrahieren, das Multiplizieren, Messen und Teilen im Zahlenraum 1—100 zu. Auf diese Weise werden die Schüler des 1. Schuljahres gegenüber der üblichen Stoffverteilung (alle 4 Grundrechnungsarten im Zahlenraum 1—20 mit Zehnerübergängen) ganz bedeutend entlastet. Gerade die Übergänge bilden die Klippe, die im günstigsten Falle $^1/_3$ der Kinder dieses Schuljahres glücklich passiert. Die meisten scheitern. Und wer nicht durch gute Leistungen in den andern Fächern die schlechten Rechenleistungen auszugleichen vermag, bleibt unbarmherzig sitzen. Er muß ein zweites Mal den Lese- und Rechendrill der Grundklasse durchmachen. Das hält aber selbst der gesündeste Magen und der regste Kopf nicht aus. Und so tragen denn diese Armen, wie jeder Lehrer aus Erfahrung weiß, das Stigma öden, mechanischen Drills und absoluter Interesselosigkeit auch die nächsten Schuljahre mit sich herum, bis sie in einer der mittleren Klassen die Schule verlassen. Aber noch einen weiteren Vorteil hat diese Stoffverteilung. Das Operieren mit den größeren Zahlen des Zahlenraumes 1—100 bietet den Kindern des 1. Schuljahres ein viel weiteres und freieres Betätigungsfeld, als wenn sie ein

ganzes Jahr lang in den engen Grenzen des Zahlenkreises 1—20 festgehalten werden. Der Effekt ist aber am Ende des 2. Schuljahres bei dieser Art der Stoffverteilung derselbe, wie bei der alten. Nur ist der Weg zu diesem Ziele dort psychologisch reguliert, während er hier ohne jede Rücksicht auf das Kind nur dem Grundsatze des lückenlosen Fortschritts folgt. Dem 3. Schuljahre weist *Haase* wie üblich die Behandlung des Zahlenraumes 1—1000 zu. Sowohl für diesen Stoff des 3., wie auch für den des 2. Schuljahres leistet ihm die bis 100, bezw. bis 1000 fortgeführte Strichreihe vortreffliche Dienste. Gerade in diesem höheren Zahlenkreise ist die Veranschaulichung unbedingt erforderlich, wenn sich die Zahlenvorstellungen mit wirklichem Inhalt füllen sollen. Und gerade hier verlassen den Rechenlehrer alle bekannten Apparate, weil sie auf viel zu komplizierte Weise veranschaulichen wollen. Auch sind sie viel zu teuer. Die Haasische Strichreihe kann von jedem Lehrer auf ebenso einfache wie billige Weise hergestellt werden.

Für Landschulen, die mit ihren hohen Frequenzen, ihrer geringeren Stundenzahl usw. unter ungünstigeren Bedingungen arbeiten als Stadtschulen, ist auch die obige Stoffverteilung noch zu reichlich. Hier trägt die in dem Rechenwerk von *Hartmann* und *Ruhsam* inne gehaltene Stoffverteilung den Verhältnissen mehr Rechnung, wenn sie für das 1. Schuljahr den Zahlenraum 1—10, für das 2. und 3. den Zahlenraum 1—100, (u. z. im 2. Schuljahre Addition und Subtraktion und im 3. Multiplikation und Division) und für das 4. Schuljahr den Zahlenraum 1—1000 ansetzt. Der Zahlenraum 1—100 mit seinen »4 Einsen« — dem Einsundeins, Einsvoneins, ganz besonders aber dem Einmaleins und Einsineins — sind nun einmal der eiserne Proviant, den das die Volksschule verlassende Kind in allererster Linie braucht, um den größten Teil aller ihm entgegentretenden praktischen Rechenfälle schnell und sicher zu lösen. Es ist ja richtig, daß alles Rechnen mit höheren Zahlen nur mit

Beziehung auf den Hunderter vor sich geht und daß sich auf diese Weise die Aufgaben innerhalb des Zahlenraumes 1—100 immer ganz von selbst wiederholen. Aber wenn bei der außerordentlichen Wichtigkeit dieses Zahlenraumes zu einer systematischen zweijährigen Bearbeitung jene immanente Repetition noch hinzukommt, so kann das für Sicherheit und Schnelligkeit im Rechnen nur von Vorteil sein. Diesen verhältnismäßig kleinen Stamm von Aufgaben innerhalb des Hunderters zum unverlierbaren Eigentum des Kindes zu machen, bedeutet zugleich Beseitigung einer der Grundursachen, die dem Volksschulrechenunterricht so schlechte Resultate zeitigen läßt.

Bei einer solchen, jede Überbürdung und Verfrühung meidenden Aufstellung des Fachzieles für die ersten Schuljahre, bleibt auch ausreichende Zeit für die Sachgebiete. Auch hier dem oben erwähnten Rechenwerke zu folgen, würde ein Fehler sein. Die Verfasser haben sich bei Auswahl der Sachgebiete von der Tendenz leiten lassen, die mehr oder weniger alle Rechenbuchverfasser bei ihrer Arbeit leitet, ihren Heften ein möglichst großes Absatzgebiet zu schaffen. So nennen sie Sachgebiete, die so allgemein sind, daß sich alles Mögliche darunter unterbringen läßt: Womit wir messen — Zur Natur-, Länder-, Völkerkunde — Messen, Zählen, Wägen usw. Auch nennen sie Sachgebiete, die gar keine sind, wie: Unsere Flächenmaße — Unsere nichtdezimalen Maße. Andern Aufgabengruppen merkt man — und das ist der Kardinalfehler vieler »einheitlichen Sachgebiete« — den doppelten Zwang an, einmal einem Sachgebiete und zweitens einer bestimmten Rechnungsart angehören zu müssen. Die Frage nach der Auswahl geeigneter Sachgebiete kann nach 2 Richtungen hin entschieden werden. 1. Man benutzt ein einheitliches Sachgebiet zur Einführung und Anwendung einer rechnerischen Einheit nur einmal. Das wirkt auf die Dauer langweilig. Vor allem aber bietet das praktische Leben seine Berechnungen gar nicht so fein säuberlich geordnet, daß diese Woche nur aus

dem Sachgebiete: »Haus und Hof« und die nächste Woche aus dem Sachgebiete: »Feld und Wald« Aufgaben dargeboten würden. Und so bleibt als 2. Fall nur übrig, daß ein und dasselbe Sachgebiet mehrere Male rechnerisch ausgebeutet wird. Hat man beispielsweise als Sachgebiet: »Unsere Elektrischen« auf der Unterstufe rechnerisch genügend gewürdigt, indem man eine bestimmte Anzahl der einfachsten Aufgaben des Zusammenzählens und Abziehens über ein- und aussteigende Personen, über Fahrpreise usw. gestellt hat, so ist damit das Thema noch längst nicht erschöpft. Nachdem man bei Gelegenheit von Schulausflügen oder sonntäglichen Spaziergängen der Eltern den Kindern Angaben über die Zahl der Fahrgäste eines vollbesetzten Wagens, über die Zahl der auf einer Strecke verkehrenden Wagen, der Schienenlänge usw. hat sammeln lassen, hat man wertvolles Material für Berechnungen aus dem Gebiete des höheren Zahlenraumes gewonnen, der der Behandlung der Mittelstufe vorbehalten ist. Und endlich läßt dieses Thema auch für das Kind der Oberstufe noch eine Ausnutzung zu. Wenn die Straßenbahngesellschaften ihre Jahresberichte veröffentlichen, so läßt sich an der Hand der mitgebrachten Zeitungsausschnitte über Betriebsunkosten, Jahresgewinn, Gewinn eines einzelnen Teilhabers usw. eine Menge Zahlenmaterial herauslösen, das im Gebiete der von der Oberstufe zu behandelnden Rechenoperationen liegt. Und so wird sich jedes Sachgebiet, je nachdem das Kind den Dingen mehr mit empirischem oder spekulativem Interesse gegenübersteht, einer mehrfachen rechnerischen Ausbeutung darbieten. Nicht darin ist das Wesentliche des Sachrechnens zu suchen, daß die Einheitlichkeit der Sachgebiete gewahrt bleibt, sondern daß die Last der Zahlformen, die noch für jedes Kind im Rechenunterricht fühlbar war, durch die Kraft des Interesses gehoben wird. Die Dinge, die unsere Kleinen des ersten Schuljahres besonders interessieren, liegen vor allem im Rahmen dessen, was Familienleben, Haus, Hof, Garten, Spielplatz,

Tiere und Menschen des Märchens darbieten, z. B. Brot — Kuchen backen — Knöpfe annähen — Strümpfe stricken — Wäsche aufhängen — Lichter des Weinachtsbaumes anzünden — Äpfel- und Nüsse vergolden — Schneeballschlachten schlagen — Ball-, Kegel-, Marmel-, Soldatenspiele — Haschen — Wettlauf — Luftballons- und Seifenblasen steigen lassen. — Maikäfer fangen — Kastanien sammeln — Nüsse pflücken — Kirschen essen usw.

Das 2. Schuljahr tritt bei Auswahl der Sachen schon mehr aus dem Rahmen des Familienslebens und Spiels heraus und berücksichtigt außer jenen auch die Dinge des Schullebens, wie Stundenzahl — Versäumnisse — Schülerzahl — Bücherpreise — Stahlfedern — Hefte, aber auch Zehrgelder bei Schulausflügen, Sonntagsspaziergängen der Eltern — Eintrittspreise in Schaubuden — Preise der täglichen Lebensmittel usw.

Das 3. und 4. Schuljahr, das unter dem Zeichen der Heimatkunde steht, zieht seine Kreise noch weiter und entlehnt seine Interessengebiete der engeren und weiteren Umgebung, wie auch dem gewerblichen Leben der Heimat, z. B. Straßenlängen — Breite von Plätzen — Höhenunterschiede — Wochenmarktpreise — Beim Fleischer — Beim Bäcker — Beim Schneider — Heuernte — Getreideernte — Kartoffel-, Rüben-, Obsternte — Viehzucht — Wohnungsmieten — Preise der Speisen und Getränke in den Volksküchen — Schrebergärten usw.

Nachdem bis hierher ein Bild des Rechenunterrichtes sowohl mit Rücksicht auf die Fachziele als auch auf die Interessengebiete für die 4 ersten Schuljahre entworfen worden ist, verbleibt noch die formalen Ziele und Sachgebiete der 4 letzten Schuljahre festzustellen, und zwar wieder im Anschluß an das oben erwähnte Rechenwerk. Das 5. Schuljahr erschließt den Kindern die unendliche Zahlenreihe und das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen. Dem 6. Schuljahr wird die Behandlung der gemeinen und Dezimalbrüche zugewiesen. Hiermit hat der theoretische Teil des Rechenunterrichtes, soweit er überhaupt

in die Volksschule gehört, seinen Abschluß gefunden. Dem 7. und 8. Schuljahr verbleibt nun bloß noch, auch den praktischen Teil soweit fortzuführen, daß er als abgeschlossenes Ganzes gelten kann. Wurde bisher der Fortschritt von einer Einheit zur andern mehr durch die Rechenoperation als solche bestimmt, so ist jetzt der Rechenstoff im weiteren Sinne, also der aus der Natur- und dem Menschenleben entlehnte Stoff, auf welchen die Operationen angewandt werden, für die Verteilung entscheidend. Von den Grundrechnungsarten werden jetzt ungleich mehr als die Addition und Subtraktion die Multiplikation und Division in Gebrauch genommen. Die Verbindung beider ergibt die Schlußrechnung. Auf dieser beruht der gesamte praktische Rechenstoff der Oberstufe. Ausnahmen liegen nur da vor, wo gehobene Schulen Anspruch auf eine Erweiterung des theoretischen Teils durch Hinzufügen der Verwandlung der Dezimal- in gemeine Brüche, des Ausziehens der Quadrat- und Kubikwurzel u. dgl. m. erheben. Wenn unsere landläufigen Rechenbücher unter der Flagge der bürgerlichen Rechnungsarten eine ganze Reihe von Unterabteilungen aufmarschieren lassen, so leisten sie damit sowohl den Kindern, wie auch den betreffenden Rechnungsarten einen schlechten Dienst. So ist Zins-, Zinseszins- und Rabattrechnung ein Schlußrechnen, dem die Beziehung auf den Hunderter (Prozentrechnung) zu grunde liegt. Auch die Gesellschafts-, Durchschnitts- und Mischungsrechnung sind nur zusammengesetztere Arten der Schlußrechnung. An Stelle dieser vielen Unterarten Schluß- und Prozentrechnung festzuhalten, würde zur Vereinfachung und Klarheit des Rechnens auf der Oberstufe viel beitragen.

Die Interessengebiete, die hier in den Dienst des Sachrechnens treten sind so reich, daß sie der Rechenunterricht kaum zu bewältigen vermag. Es gilt hier nicht nur die Dinge und Beziehungen der sachunterrichtlichen Fächer (Geschichte, Naturkunde, Geographie) in das Licht der Zahl zu stellen. Vor allem bietet Gemeinde-,

Verkehrs- und Staatsleben dem Rechnen eine Fülle interessanten Sach- und Zahlenmaterials dar.

Aus dem Gemeindeleben: Bevölkerung — Geburt und Sterbefälle — Erwerbstätigkeit — Gemeindesteuer — Staatssteuer — Kirchensteuer — Schlachtviehhof — Gas- und Wasserverbrauch — Armenpflege usw.

Aus dem Verkehrsleben: Eisenbahnbau — Eisenbahnzug — Fahrplan — Fahrkarte — Güter — Personenverkehr des Bahnhofs — Postgebühren für Briefe, Geldsendungen, Drucksachen, Pakete, Telegramme usw.

Aus dem Staatsleben: Bevölkerung — Erwerbstätigkeit (Landwirtschaft, Handel, Industrie) — Wohlfahrtsversicherungen (Alters-, Unfalls-, Invaliditätsversicherung) — Heer — Flotte — Auslandshandel usw.

III.

Über Schülerrechenhefte.

Aus diesen Ausführungen über die Fachziele und Interessengebiete der einzelnen Schuljahre geht zweierlei mit Deutlichkeit hervor, einmal die Klassenziele nach der rein rechnerischen Seite hin auf das für die Volksschule Erreichbare zu beschränken und weiter, dem Sachrechnen eine viel größere Pflege angedeihen zu lassen, als bisher geschehen ist. Der ersten Forderung werden auch die Rechenmethodiker der alten Schule zustimmen. Dem zweiten Punkt aber, der die innigste Verknüpfung der Zahl mit der Sache verlangt, werden sie mit dem Hinweis ablehnen, daß das schon längst so gemacht worden sei, eine der beliebtesten Argumentationen, wenn in irgend einer pädagogischen Angelegenheit ein frischer Luftzug die Schulfenster aufreißt und alten, liebgewordenen Urväterhausrat umbläst. Dazu gehören die schon oben erwähnten Textaufgaben, die ja zwar auch Sachen enthalten, — mit wenigen Ausnahmen sind es wie schon früher erwähnt solche der Krämerpraxis — aber in einer so zufälligen, unpersönlichen und willkürlichen Einkleidung, daß sie

weiter nichts, als eine in Worte gefaßte Übungsaufgabe darstellen. Jener im Eingange angeführten Textaufgabe seien hier einige wirkliche Sachaufgaben gegenübergestellt: Unsere Gemeinde berechnet ihren Schaden (laut Kirchenbuch) während des 7 jährigen Krieges auf 1200 Gulden. a) Wieviel ist das nach heutigem Gelde, wenn 1 Gulden = 4 M ist? b) Wenn das Kapital erhalten geblieben wäre, wieviel Zinsen hätte die Gemeinde bei 4 % jährlich gehabt? »Wir wollen nächstens die gesamte Sparsumme unserer Schulsparkasse, 450 M, von der städtischen Sparkasse abheben und der Kreissparkasse überweisen, da diese in der Zeitung (Annoncenausschnitt ist von einigen Kindern mitgebracht worden) vom 1. Oktober d. J. ab eine Steigerung des Zinsfußes von 3 auf $3\,^1/_3$ % bekannt macht. a) Wieviel Zinsen werden uns da 1. Oktober nächsten Jahres zugeschrieben? b) Wieviel ist das mehr, als bei dem Zinsfuß zu 3 %, den die städtische Sparkasse gewährt?« Die im Eingang erwähnte Textaufgabe ist schematisch, abstrakt, namenlos. Sie trägt den Stempel fabrikmäßiger Herstellung. Diese hingegen sind individuell, konkret, lebensvoll. In ihrem lokalen Kolorit sind sie nicht ein zweites Mal vorhanden. So fest umrissen stehen sie da. Jene führt allenfalls ins Rechenbuch ein, diese verraten deutlich die Absicht, ins rechnende Leben einzuführen. Werden solche namentlich der wirtschaftlichen und sozialen Sphäre entlehnten Dinge, mögen sie nun dem Gemeinde- oder Staatsleben angehören, in das Licht der Zahl gerückt, so erscheinen dem künftigen Gemeindemitglied und Staatsbürger seine Rechte und Pflichten von ganz anderer Bedeutung und Tragweite, als ohne solche Berechnungen. Aus solchen Erwägungen heraus hat bereits vor 10 Jahren der Leipziger Schuldirektor, *Karl Teupser*, ein hochbedeutsames Buch geschrieben: »Wegweiser zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben.« Vom Familienleben an über Schul-, Berufs- und Gemeindeleben weg bis zum Staatsleben hat der Verfasser überreiches Sach- und Zahlenmaterial seiner engeren und weiteren Heimat zusammengetragen.

Daß die soziale und wirtschaftliche Sphäre von T. in erster Linie Berücksichtigung findet, erklärt sich daraus, daß weite Gebiete der Wirtschaftskunde von keinem andern Fache genügend berücksichtigt werden. Da nun gerade auf wirtschaftskundlichem Gebiete die Zahl eine außerordentlich wichtige Rolle spielt, so fällt naturgemäß ihre Pflege dem Rechenunterrichte zu. Das außerodentlich wertvolle Buch kann natürlich nur dem Leipziger Lehrer, in einigen Partien höchstens noch dem sächsischen, eine Handhabe zur Bildung der das Zahlenrechnen begleitenden Sachaufgaben dienen. Die Aufgaben selbst, die bei T. zumeist in nicht zugeschnittener Form erscheinen, die soll sich der Schüler an der Hand der Sachgebiete selber schaffen, indem er die darin auftretenden Zahlenstoffe in einem Hefte sammelt und aus diesem sich mit Hilfe des Lehrers die Aufgaben bildet, die der betreffenden Stufe und Rechnungsart entsprechen. Auf diese Weise wird ein Selbsttätigkeitsmoment in den Rechenunterricht hineingetragen, der ihm bisher ganz fremd war. Man fordere nur einmal die Kinder auf, den Marktbericht vom Wochenmarkt des Heimatortes oder der nächsten Stadt auszuschneiden und stelle über Fleisch — Vieh — Obst — Gemüse — Eierpreise Berechnungen an. Das nächste Mal bringen die Kinder wohl aus eigenem Antrieb Zeitungsausschnitte mit, neben wertlosen Warenhaus-Annoncen mit 95 Pf.-Einheitspreisen wertvollere Ausschnitte, worin die städtische Verwaltung Naturallieferungen für ihre Spitäler und Stifte, oder Materiallieferungen für städtische Neubauten ausschreibt. Aber auch Kurs-, Viehhof- und Standesamtsberichte bieten Unterlagen. Jedes Halbjahr liegt den Zeitungen ein Eisenbahnfahrplan bei. Jedes Vierteljahr erscheint ein Steuerzettel. Auf Bahnhöfen und Postämtern hängen allerlei Tabellen. Das alles nutze man im Unterrichte aus. Das schafft Leben und macht offene Augen. Da geht es dann an ein Fragen und Antworten. Hier sind Zahlen abzurunden, Erwägungen darüber anzustellen, inwieweit die Lösung beeinträchtigt

wird, wenn nicht der volle Stellenumfang einer Zahl beibehalten wird. Dort sind aus der Mannigfaltigkeit individueller Zahlen Durchschnittszahlen zu suchen usw. Ist diese Zurichtung und Gestaltung von Aufgaben aus tatsächlichen Verhältnissen heraus nicht eine bessere Vorbereitung für das rechnende Leben draußen, als wenn das Kind 8 Jahre lang in das Zwangssystem schulgerechter Aufgaben gesteckt wird, das jedes Mithelfen und Mitarbeiten ausschließt! Sollte am Ende der Schulzeit bei einem solchen Unterricht dem Kinde nicht doch die Überzeugung kommen, daß es den Rechenunterricht nicht nur für die Schule, sondern für das Leben gehabt hat. Mag manches der oben bezeichneten Sachgebiete nur Anknüpfungspunkte bieten, ja manches überhaupt unberücksichtigt bleiben, so ist das kein Schaden. Nicht auf erschöpfende Behandlung von all und jedem Dargebotenen kommt es an, sondern darauf, daß sich die Kinder offnen Blick für die tatsächlichen Verhältnisse und rechnerisches Interesse auch über die Schulzeit hinaus bewahren. Daher weg mit den hergebrachten Rechenheften und ihren ein für allemal festgelegten Aufgabenformen in der Hand des Schülers. So gut sie auch gemeint sein mögen, indem beide Teile, Lehrer und Schüler sich sklavisch an sie binden, bilden sie eine der Hauptquellen für die Mißerfolge des Volkschulrechnens. Das einzige Zugeständnis, was *Teupser* der herrschenden Praxis macht, ist ein Schülerheft, das Übungsstoff mit reinen und benannten Zahlen enthält. Ein recht gewichtiger Grund wird allerdings der Verwirklichung dieses Ideals im Wege stehen. Mit der schönen Bequemlichkeit, mit welcher Lehrer und Schüler sich der Führung des Rechenbuches anvertrauen, wäre es für immer vorbei. Der Rechenlehrer müßte, um nur einiges zu nennen, mit seiner Schülerschar der Maschinenwerkstätte des nahen Bahnhofs einen Besuch abstatten, und mit Notizbüchern bewaffnet, müßten sich alle Zahlenangaben über Schwere und Länge der Eisenbahnschwellen, den Wasser- und Kohlenverbrauch einer Lokomotive, der

Kubikmeterzahl Wasser, die der Wasserkran pro Minute an den Tender abgibt. Er müßte sich die Mühe nicht verdrießen lassen, diesen oder jenen Handwerksmeister oder Fabrikbesitzer zu bitten, ihm und seine Schüler einmal einen Einblick in ihre Werkstätten und Betriebe zu gestatten. Kurz, er müßte es sich angelegen sein lassen, nach Teupsers Vorbilde die Sachgebiete seiner engeren und weiteren Heimat zu ergründen und einen Stamm von Individualaufgaben zu schaffen, der aus den Verhältnissen seines Wohnortes herausgewachsen ist. Daß diese Sammlung heimatlicher Rechenaufgaben variabel ist, je nachdem das Bild des Wirtschaftslebens ein anderes wird, ist zu selbstverständlich, um es hier noch besonders zu erwähnen. Aber das sei hier noch einmal mit allem Nachdruck betont, daß sich nur auf diese Weise unsern Kindern die Tatsache aufdrängt, daß die sachlichen Verhältnisse an sich Wert besitzen und nicht bloß als zufällige und nebensächliche Umkleidung der Zahlenverhältnisse dienen.

IV.

Bedeutung und Gefahren des Sachrechenunterrichtes.

Nachdem bisher zu zeigen versucht worden ist, wie eine Neugestaltung des Rechenunterrichtes mit Rücksicht auf die Anforderungen des praktischen Lebens außer einer Vereinfachung des Stoffes in erster Linie von der rechten Einschätzung der mit den Zahlen verbundenen Sachen abhängt, und daß einem wirklichen Eindringen in diese die fest formulierten Aufgaben unserer hergebrachten Rechenbücher mehr hemmend als fördernd im Wege stehen, soll an letzter Stelle noch die Notwendigkeit des Sachrechenunterrichtes, wie auch seine Gefahren erörtert werden. In erster Linie stellt die Ethik Anforderungen an den Sachrechenunterricht. Nach ihr soll sich der Mensch wollend und handelnd betätigen. Voraussetzung

ist, daß das Kind die umgebenden Lebensverhältnisse kennen und dabei die Mittel und Kräfte genau gebrauchen lernt, die fördernd und hemmend auf sein Wollen und Handeln wirken. Aus dem Umstande, daß die mathematischen Verhältnisse nur die formale Seite eines realen Vorstellungsinhaltes sind, geht hervor, daß ihre Wirkungen auf das menschliche Handeln nur in ihren Verknüpfungen mit Sachverhältnissen beruhen können.

Vor allem aber verlangt das Interesse Verbindung der Zahl mit der Sache. Allen Zeichen und Formen, auch denen des Rechenunterrichtes, bringt das Kind nur geringes Interesse entgegen. Alle Sachen hingegen erregen, auch wenn sie nicht unterrichtlich behandelt werden, sein unmittelbares Interesse. So bewirkt also die Verbindung des Rechnens mit geeigneten Sachgebieten, daß das Interesse an diesen auf die Zahlen und Rechenstoffe im engeren Sinne übertragen wird. Namentlich muß der erste Rechenunterricht sich der apperzipierenden Kraft der Sachen den Zahlen gegenüber bewußt sein. Aber auch auf den oberen Stufen erlahmt und schwankt das Kind, namentlich wenn es rechnerisch schwach veranlagt ist, noch oft. Und auch hier ist die Beziehung der Zahl auf die Sache ein vortreffliches Mittel, die rechnerischen Schwierigkeiten zu überwinden, und den Willen von neuem zu spannen. Gleichzeitig wird auch den herangezogenen Sachgebieten ein großer Dienst erwiesen. Sie gewinnen durch die Beleuchtung mit der Zahl an Klarheit. Endlich wird hierdurch auch dem Prinzip der Konzentration Rechnung getragen, das die größtmöglichste Verbindung zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern anstrebt. Denn nur aus einheitlichen und geschlossenen Gedankenmassen heraus wächst sittliche Energie. So schlägt das Interesse, als die formale Seite des Erziehungszieles eine Brücke hinüber zu dem materialen Ziele aller Erziehung, ein starkes, festes Wollen zu erzielen und damit die Bildung eines religiös-sittlichen Charakters anzubahnen. Erst durch solche Erwägungen, die das Interesse

und seine Beziehung zu dem Wollen in den Mittelpunkt stellen, erhebt sich das Rechnen aus den Niederungen der bloßen Lern- in das Bereich der Erziehungsschule.

Wenn oben behauptet wurde, daß die Sachen den Zahlen einen großen Dienst leisten, so trifft das nur von denen zu, die schon Bestandteile des kindlichen Gedankenkreises bilden. Soweit der Gedankenkreis sich aus Erfahrung und Umgang zusammensetzt, eignen sich die Sachen von vornherein zur Verknüpfung mit der Zahl. Soweit aber eine Verknüpfung des Rechnens mit unterrichtlich behandelten Stoffen stattfindet, müssen die Sachgebiete, wenn nicht immer gleichzeitig, so doch unmittelbar vorher behandelt sein. Alle Sachen, die nach Form und Farbe hin allzu charakteristisch sind, so daß sie alles rein rechnerische Interesse zu absorbieren drohen, müssen ausgeschieden werden. So würden ausgestopfte Vögel, lebendige Maikäfer, wirkliche Seifenblasen u. dergl. das stoffliche Interesse unserer Kleinen derart in Anspruch nehmen, daß für die Zahl nichts mehr übrig blieb. Eine weitere Gefahr besteht darin, die Klärung der heranzuziehenden Sachverhältnisse, die dem Sachunterricht zukommt, der Rechenstunde zu überlassen. Auf diese Weise wird aus der Sachrechenstunde sehr oft eine sachunterrichtliche Stunde. Der Charakter der Rechenstunde wird dadurch verschoben, und was die Gegner als Hauptgefahr des Sachrechnens bezeichnen, liegt sehr nahe, die Rechenfertigkeit kommt zu kurz. Die kann aber der Sachrechenunterricht ganz und gar nicht missen. Der Einführung eines Rechenfalles an der Hand eines geeigneten Sachgebietes muß vielfältige und bis zur absoluten Fertigkeit führende Übung mit reinen Zahlen folgen. Nur darf man hier Übung nicht mit Rechendrill verwechseln, der sich von der ersteren dadurch unterscheidet, daß er das Kind zu einer fortgesetzten und ausschließlichen Beschäftigung mit reinen Zahlen zwingt. Erst wenn die rein rechnerischen Einsichten funktionieren, werden die Sachgebiete auf der Stufe der Anwendung wieder heran-

gezogen. Aber dann auch in der ausgiebigsten und breitesten Weise. Denn das ist die Unterrichtsstufe, die in erster Linie die Brücke zum rechnenden Leben hinüber schlägt. Die vorangehende Übung zwecks Rechenfertigkeit mit reinen Zahlen kann nie ins Leben einführen. Das können einzig und allein nur die Sachrechenfälle der Anwendungsstufe. Es ist nicht zu leugnen, daß das Sachrechnen, weil es in erster Linie an das Denken appelliert, schwieriger ist, als das Zahlenrechnen, und daß dementsprechend beim Sachrechnen ein sehr großer Unterschied in den Schülerleistungen sein wird, weil eben die Fähigkeit im Denken außerordentlich verschieden ist. Hieraus sollte man dann die einzig vernünftige Konsequenz ziehen und Schüler, deren Leistungen sonst gute sind, nicht wegen des Rechnens sitzen lassen, sondern sich, ihrer rechnerischen Begabung entsprechend, mit der Kenntnis des Zahlenraumes 1—1000 begnügen. Zuletzt soll auch der Umstand nicht unberücksichtigt bleiben, die Ausbeutung eines einheitlichen Sachgebietes auf der Stufe der Anwendung doch öfter in Wechsel treten zu lassen mit einer Reihe von Aufgaben, die den heterogensten Sachgebieten entlehnt sind. Es ist ganz gerechtfertigt, wenn das Kind auch einmal in andere Sachverhältnisse sich hineinfindet, damit es durch den Wechsel eine größere Beweglichkeit des Geistes erlangt, wie sie das rechnende Leben draußen voraussetzt.

So haben diese Ausführungen denn gezeigt, daß die mangelnden Erfolge des jetzigen Rechenunterrichtes, die mit der aufgewandten Zeit und Kraft im schroffsten Gegensatz stehen, in dem einseitigen, mechanisierenden und jeden sachlichen Hintergrund entbehrenden Zahlenrechnen ihren tiefsten inneren Grund haben. Ein mehr äußerer Grund ist gegeben in der fertigen, schematisierten Fassung der Textaufgaben unserer Schülerrechenhefte. Diese, die ursprünglich nur dienen, nur ein Hilfsmittel

für den Unterricht sein sollten, sie beherrschen und bevormunden jetzt Lehrer und Schüler in einer Weise, die jedes selbständige Auffinden und Erarbeiten von Aufgaben ausschließt. Namentlich ist der Rechenunterricht der ersten Schuljahre durch stofflich viel zu hohe und verfrühte Ziele derartig mechanisiert worden, daß er in seinem Werte und seinen Folgen auf gleichem Niveau mit dem mechanischen Lesen steht. Wie dieses keine Rücksicht auf den Inhalt des Gelesenen nimmt, in dem Glauben, daß das Lesen nur ein Zusammenfügen verschiedener Laute ist, so wird auch durch das mechanische Rechnen der Unterstufe die Meinung groß gezogen, daß das Rechnen lediglich ein Umgehen mit Zahlen sei. Und trotz aller sachlichen Verhältnisse, die den Kindern später auf den oberen Stufen geboten werden, denken sie beim Rechnen vornehmlich an Zahlen. Das Volksschulrechnen aus dieser unwürdigen Sphäre zu erheben, es frei von aller schulmeisterlichen Pedanterie mit dem rechnenden Leben in Verbindung zu setzen, das müßte sich der Stand mit allen Kräften angelegen sein lassen, der so gerne von dem Satze Gebrauch macht: »Nicht für die Schule, sondern für das Leben!«


Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft
1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Anflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Renkauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Heft

30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

Heft

70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirat, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer außerhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des großen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft

154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluß des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf. [Volksschulerziehung. 65 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuß. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Staude, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Staude, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewifsheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Bauer, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Danumeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35 Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeifsig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lobsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Heft

227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrubi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption u. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einblick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberlains Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rónberg Madsen, Grundvig und die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lobsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Staude, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E. Prof. Dr. phil. u. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A. T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Bauch, Dr. Bruno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestalt ung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R., Herbartianismus und Turnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählung im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf.

Heft

272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Haustein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Heft

315. Schramm, P., Sexuelle Aufklärungen und die Schule. 60 Pf.
316. Staude, P., Jeremia in Malerei und Dichtkunst. 30 Pf.
317. Göring, Dr. H., Von Kuno Fischers Geistesart. Ein Nachruf des Dankes. 30 Pf.
318. Vogelsang, W., Vorschläge zur Reform der Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. 50 Pf.
319. Barheine, W., Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. 60 Pf.
320. Weller, Dr. phil., Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart. 2 M.
321. Kühn, Hugo, Poesie im I. Schuljahr. 80 Pf.
322. Siebert, Dr. O., Rudolf Eucken und das Problem der Kultur. 20 Pf.
323. Flügel, O., Das Problem der Materie. 1 M.
324. Uphues, Dr. Goswin, Der geschichtliche Sokrates, kein Atheist und kein Sophist. 1 M.
325. Foltz, O., Luthers Persönlichkeit. 40 Pf.
326. Förster, Fr., Zur Reform der höheren Mädchenschule in Preußen. 20 Pf.
327. Friemel, R., Trennung der Geschlechter oder gemeinschaftliche Beschulung? 25 Pf.
328. Hofmann, Joh., Die Strafen in der Volksschule. 60 Pf.
329. Schreiber, H., Für das Formen in den unteren Klassen an der Hand von Sätzen wider dasselbe. 30 Pf.
330. Fritzsch, Dr. Theodor, Ernst Tillich. 75 Pf.
331. Bliedner, Dr. A., Magister Röller. 1 M.
332. Prümers, A., Die Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied. 35 Pf.
333. Glück, M., Lehrerstand und Pädagogik. 35 Pf.
334. Klinkhardt, Fr., Die winterliche Vogelwelt. 40 Pf.
335. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. III. 30 Pf.
336. Höhne, Stabsarzt Dr. E., Die vier humanen Sinne. 60 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

337. Heft.

Das

Turnen der Knaben.

Von

Alfred Maul,

weil. Hofrat und Direktor der Großh. Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1908

Preis 75 Pf.





Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

339. Heft.

Die Erziehung zur Selbstbeherrschung,

ein pädagogisches Problem.

Von

Chr. Rud. Simon

in Frankfurt a. M.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1908



Preis 50 Pf.

Salzmann's Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von E. Ackermann, Großh. Sächs. Schulrat u. Dir. d. Karolinenschule u. d. Lehrerinnenseminars zu Eisenach. 2. Auflage. 2 Bände. Preis 5 M., eleg. geb. 7 M.

Milton's Pädagogische Schriften und Äußerungen. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Jürgen Bona Meyer, Prof. der Philosophie u. Päd. zu Bonn. Preis 75 Pf., eleg. gebunden 1 M. 50 Pf.

Dr. Wilhelm Harnisch's Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Mit Anmerkungen und Harnisch's Biographie herausgegeben von Dr. Friedrich Bartels. Preis 3 M 50 Pf., eleg. gebunden 4 M. 50 Pf.

Finger, Dr. Friedrich August, Ausgewählte pädagogische Schriften. 2 Bände. Preis 5 M. 50 Pf., eleg. gebunden 7 M. 50 Pf.

Adolf Diesterweg. Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften. Herausgegeben von Dr. E. v. Sallwürk, Geh. Hofrat. 3 Bände. Preis 10 M., eleg. gebunden 13 M.

Berthold Sigismund's Ausgewählte Schriften. Herausgegeben, mit Biographie und Anmerkungen versehen von Dr. Karl Markscheffel. 1 Band. Preis 4 M. 50 Pf., eleg. gebunden 5 M. 50 Pf.

J. G. Herder's Pädagogische Schriften und Aeußerungen. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Horst Keferstein, Seminar-oberlehrer a. D. 1 Band. Preis 2 M., eleg. geb. 3 M.

Ernst Moritz Arndt's Fragmente über Menschenbildung. Nach der Originalausgabe neu herausgeg. von Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. W. Münch und Königl. Oberbibliothekar Dr. H. Meisner. 1 Bd. Preis 2 M. 40 Pf. eleg. gebunden 3 M. 40 Pf.

In Vorbereitung begriffen sind: **Fröbel, F. A. Wolf, Ratich, Lessing** u. a.

Deutsche Blätter, Beilage zur Gartenlaube, 1872, Nr. 19: .. „Was wir von einem Unternehmen dieser Art verlangen können, Solidität der Absicht und Ausführung, ein klar begrenzter Plan, eine mit Geschmack und Sachkenntnis verbundene Sorgfalt für das Ganze wie für das Einzelne, das ist in der Mann'schen Bibliothek geleistet."

Kehr, Päd. Blätter f. Lehrerbildg. 1876, Heft 6: .. „Wir zeigen das Erscheinen dieser päd. Klassiker mit dem Bemerken an, daß die Namen der Herausgeber für die genaue Textrevision der Ausgaben bürgen. Von besonderem Werte sind die den betr. Werken vorausgeschickten Biographieen. Da findet man Quellenstudium, — nicht Alltagskost! Es ist eine Freude, zu sehen, wie sauber hier die alten Schätze der Pädagogik zu Tage gefördert werden." Kehr.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.



